



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA DE SOUZA OLIVEIRA PAES LEME ALBERTO

**ENTRE A PROMESSA DA FORMAÇÃO INTEGRAL E A LÓGICA DO CAPITAL: A
IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS**

UBERABA

2026

MÁRCIA DE SOUZA OLIVEIRA PAES LEME ALBERTO

**ENTRE A PROMESSA DA FORMAÇÃO INTEGRAL E A LÓGICA DO CAPITAL: A
IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Natalia Aparecida Morato Fernandes

UBERABA

2026

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

A29e Alberto, Márcia de Souza Oliveira Paes Leme
 Entre a promessa da formação integral e a lógica do capital: a
 implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais / Márcia de
 Souza Oliveira Paes Leme Alberto. -- 2026.
 352 f. : il.

 Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo
 Mineiro, Uberaba, MG, 2026
 Orientadora: Profa. Dra. Natalia Aparecida Morato Fernandes

 1. Educação – Minas Gerais. 2. Política educacional. 3. Reforma do
 ensino. 4. Ensino médio. 5. Estudantes do ensino médio – Formação.
 I. Fernandes, Natalia Aparecida Morato. II. Universidade Federal do
 Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37(815.1)

MÁRCIA DE SOUZA OLIVEIRA PAES LEME ALBERTO

ENTRE A PROMESSA DA FORMAÇÃO INTEGRAL E A LÓGICA DO CAPITAL: A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração "Educação" (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

Uberaba, 26 de fevereiro de 2026

Banca Examinadora:

Dra. Natalia Aparecida Morato Fernandes – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Lúcio Álvaro Marques
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Valéria Moreira Rezende
Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Luciano Marcos Curi
Instituto Federal do Triângulo Mineiro



Documento assinado eletronicamente por **NATALIA APARECIDA MORATO FERNANDES, Professor do Magistério Superior**, em 26/02/2026, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **DANIEL FERNANDO BOVOLENTA OVIGLI, Professor do Magistério Superior**, em 26/02/2026, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucio Alvaro Marques, Professor do Magistério Superior**, em 26/02/2026, às 11:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **VALÉRIA registrado(a) civilmente como VALÉRIA MOREIRA REZENDE, Usuário Externo**, em 06/03/2026, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciano Marcos Curi, Usuário Externo**, em 06/03/2026, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1709410** e o código CRC **8EEE7226**.

Dedico este trabalho a todas as mulheres que, assim como eu, enfrentam desafios enormes para ingressar, permanecer e concluir um curso superior. Entre as exigências da maternidade, do trabalho, da família e dos afazeres domésticos, ainda precisamos conciliar a árdua rotina dos estudos acadêmicos. Essa jornada, marcada por fardos e obstáculos, nos coloca em permanente luta contra forças que insistem em nos afastar da universidade e da nossa realização pessoal e profissional, como se esse lugar não fosse para nós. Que cada conquista e superação inspire outras mulheres a continuarem resistindo e avançando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por esta existência terrena e por todas as oportunidades concedidas ao longo da caminhada, que me permitiram chegar até aqui. Mesmo diante das adversidades, Ele foi sempre meu refúgio, inspiração e sopro de vida.

Aos meus pais, Paulo e Alvina, sou profundamente grata pelos ensinamentos e pela orientação. Apesar das dificuldades, vocês sempre fizeram o possível para que continuássemos nossos estudos, acreditando no poder transformador da educação. Obrigada por serem meu colo, minha escuta e por me acolherem com tanto amor e ternura. Vocês são extraordinários!

Ao meu esposo, Abaporang, agradeço pelo apoio incondicional e por me incentivar a jamais desistir dos meus sonhos.

Aos meus filhos, Laura, Otávio e Gregório, minha maior realização, sou imensamente grata por estarem ao meu lado, trazendo alegria, paz e conforto ao meu coração.

Aos meus irmãos, Paulo, Eufrásio, Eurípedes, Elton e Eveson, sou grata pelo apoio constante e por serem meus parceiros nesta jornada.

À minha família, meu alicerce e base, que me ofereceu conforto e apoio nos momentos mais difíceis, deixo meu mais profundo agradecimento.

À minha sogra, Cleuza, mulher forte, determinada e de coração generoso, agradeço por estar sempre ao meu lado nos momentos importantes e por cuidar com tanto carinho dos meus filhos.

Agradeço, de coração, a todos/as os/as professores/as que, ao longo da minha trajetória, contribuíram para minha formação intelectual e humana. Cada um, com sua singularidade, deixou marcas e ensinamentos que ampliaram minhas perspectivas pessoais e profissionais.

À minha orientadora, Natalia, sou profundamente grata por me acolher como orientanda e pelas contribuições ricas e assertivas, que tanto agregaram à minha formação. Agradeço pela paciência, pelo carinho e pelo apoio constante durante esta trajetória no doutorado.

Aos membros da banca, deixo meu agradecimento por aceitarem o convite para participar deste momento tão importante da minha vida e pelas valiosas contribuições à minha formação.

Ao IFTM, pela oportunidade de afastamento para a realização do doutorado, um passo tão importante para minha vida acadêmica e profissional.

Ao professor Jacson Hudson e Flávio Caldeira, que solidariamente me ofereceram caronas em vários momentos para Uberaba, contribuindo assim para a continuidade dos meus estudos.

Aos colegas da Coordenação de Apoio ao Estudante, Nélcio Paulo, Maria Regina, Bruna, Vanessa e Neusa Maria, sou grata pelo apoio constante e por me incentivarem a seguir firme neste propósito.

Aos colegas de doutorado, registro minha gratidão pelos momentos compartilhados e pelas trocas de experiências e aprendizados. Os encontros em Uberaba (MG), regados a boas conversas, cafezinho e pão de queijo, ficarão para sempre na minha memória.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, deixo meu profundo agradecimento pelos ricos ensinamentos. Vocês contribuíram significativamente para minha trajetória acadêmica e pessoal.

À equipe da Secretaria do PPGE, agradeço pelas orientações, presteza e atenção em todos os momentos em que precisei.

Às minhas amigas e companheiras de estudos, Lílían Gobbi, Letícia Rodrigues e Elisângela Ladeira, obrigada pelas palavras de incentivo, pelas parcerias e pela oportunidade de compartilharmos essa trajetória, mesmo em instituições distintas.

Às amigas e colegas de doutorado, Magda Vilas-Boas, Mara Rúbia e Thamara, minha gratidão pela companhia, pelas conversas agradáveis, sempre acompanhadas do chazinho preparado com tanto carinho pela Magda. Um agradecimento especial à Magda, por me acolher em Uberaba (MG), por me receber em seu lar com tanto amor, pelos passeios e pelas lições compartilhadas.

Há tanto a agradecer, e foram tantas pessoas que fizeram parte desse processo, direta ou indiretamente, que não caberia listar todas neste espaço. Assim, deixo aqui minha gratidão a todos/as que me incentivaram e apoiaram a seguir em frente, firme nos meus propósitos. A vocês, meu agradecimento escoteiro: Grata! Grata! Gratíssima!

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes”

(Freire, 2000, p. 33).

RESUMO

A Reforma do Ensino Médio, que teve início com a edição da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, promoveu uma das mudanças mais significativas na estrutura curricular da educação básica brasileira desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Inserida em um contexto de avanço das políticas neoliberais e de crescente influência de organismos internacionais e do empresariado sobre a educação pública, ela foi difundida sob os discursos do protagonismo juvenil, da autonomia, do empreendedorismo e da formação integral. Ao retomar propostas que enfatizam competências e habilidades, essa reforma recoloca em debate questões históricas relacionadas às finalidades desse nível de ensino. Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo analisar a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, investigando de que modo as normativas educacionais que a orientam contribuem, ou não, para a superação da dualidade histórica do ensino secundário brasileiro, caracterizada pela separação entre formação propedêutica e formação técnico-profissional, e para a promoção da formação humana integral dos/as estudantes. Para alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa de natureza teórica, com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da articulação entre pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético. Foram analisadas legislações, diretrizes e normativas nacionais relativas ao Ensino Médio, do século XIX ao XXI, bem como normativas estaduais, com destaque para o Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais, além da produção científica sobre a implementação do Novo Ensino Médio no estado. O referencial teórico está fundamentado nas contribuições de Marx, Engels e Gramsci, em diálogo com autores contemporâneos que discutem os conceitos de formação humana integral, omnilateralidade, politecnia e escola unitária, como Frigotto, Nosella, Manacorda e Saviani. A partir dessas perspectivas, buscamos compreender como categorias historicamente vinculadas à emancipação humana são apropriadas pelas políticas educacionais e ressignificadas sob a racionalidade neoliberal. Os resultados evidenciam um descompasso entre o discurso oficial da reforma e as condições concretas de sua implementação. Embora as normativas enfatizem o protagonismo juvenil, a autonomia e o projeto de vida, tais categorias são apropriadas sob a lógica de mercado, com ênfase na empregabilidade precoce e na responsabilização individual, desconsiderando os condicionantes sociais, econômicos e estruturais que atravessam a trajetória dos/as estudantes da rede pública. Os itinerários formativos, apresentados como estratégia de diversificação curricular

e ampliação das escolhas, mostram-se fortemente condicionados pelas condições materiais das escolas, pela disponibilidade de professores/as e pelas decisões administrativas dos sistemas de ensino, limitando, na prática, a liberdade de escolha anunciada. Com base nesses resultados, concluímos que a Reforma do Ensino Médio, tal como implementada em Minas Gerais, não rompe com a histórica dualidade educacional, mas a atualiza sob novas formas. Ao subordinar a formação escolar às demandas do mercado e à racionalidade neoliberal, a reforma esvazia o sentido da educação como direito social e limita as possibilidades de uma formação humana integral, crítica e emancipadora.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Minas Gerais; dualidade educacional; formação humana integral; políticas educacionais neoliberais.

ABSTRACT

The Brazilian High School Reform, initiated with the enactment of Provisional Measure No. 746, of September 22, 2016, later converted into Law No. 13.415/2017, promoted one of the most significant changes in the curricular structure of Brazilian basic education since the promulgation of the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), of 1996. Inserted within a context marked by the advancement of neoliberal policies and the growing influence of international organizations and business groups over public education, the reform was disseminated through discourses emphasizing youth protagonism, autonomy, entrepreneurship, and integral education. By resuming proposals that emphasize competencies and skills, this reform brings back to the debate historical issues related to the purposes of this level of education. In this context, this research aimed to analyze the implementation of the Brazilian High School Reform in the state of Minas Gerais, investigating how the educational regulations guiding its implementation contribute, or not, to overcoming the historical duality of Brazilian secondary education, characterized by the separation between propaedeutic education and technical-professional training, as well as to promoting students' integral human formation. To achieve this objective, we conducted a theoretical study with a qualitative approach, developed through the articulation of bibliographic and documentary research, grounded in the principles of historical-dialectical materialism. National legislation, guidelines, and regulations concerning high school education from the nineteenth to the twenty-first century were analyzed, as well as state-level regulations, with emphasis on the Minas Gerais High School Reference Curriculum, in addition to scientific production addressing the implementation of the New High School in the state. The theoretical framework is based on the contributions of Karl Marx, Friedrich Engels, and Antonio Gramsci, in dialogue with contemporary authors who discuss the concepts of integral human formation, omnilateral formation, polytechnic education, and the unitary school, such as Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella, Mario Alighiero Manacorda, and Dermeval Saviani. From these perspectives, we seek to understand how categories historically linked to human emancipation are appropriated by educational policies and re-signified under neoliberal rationality. The results reveal a mismatch between the official discourse of the reform and the concrete conditions of its implementation. Although the regulations emphasize youth protagonism, autonomy, and life projects, such categories are appropriated under a market-oriented logic, with emphasis on early

employability and individual responsibility, disregarding the social, economic, and structural conditions that shape the trajectories of public-school students. The formative pathways, presented as a strategy for curricular diversification and expansion of students' choices, are strongly conditioned by the material conditions of schools, the availability of teachers, and administrative decisions within educational systems, which, in practice, limit the proclaimed freedom of choice. Based on these results, we conclude that the High School Reform, as implemented in Minas Gerais, does not overcome the historical educational duality but rather updates it under new forms. By subordinating school education to market demands and neoliberal rationality, the reform empties the meaning of education as a social right and limits the possibilities for an integral, critical, and emancipatory human formation.

Keywords: High School Reform; Minas Gerais; educational duality; integral human formation; neoliberal educational policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de estrutura curricular dos Protótipos.....	163
Figura 2- Características estruturais da revisão integrativa.....	198
Figura 3 - Estratégia 1: (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “cotidiano escolar”.....	205
Figura 4 - Estratégia 2: (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “Minas Gerais”.....	206
Figura 5 - Estratégia 3: (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “cotidiano escolar” AND “Minas Gerais”.....	207
Figura 6 - Estratégia 4: (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “itinerários formativos”.....	209
Figura 7 - Estratégia 5: (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “itinerários formativos” AND “cotidiano escolar”.....	210
Figura 8 - Ciclo de Melhoria Contínua - PDCA.....	256
Figura 9 - Da BNCC ao Plano de Aula: referências para a prática docente.....	271

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura metodológica da pesquisa.....	42
Quadro 2 - Levantamento das produções científicas nas bases de dados.....	200
Quadro 3 - Seleção dos resumos	211
Quadro 4 - Documentos selecionados para leitura do texto completo.....	213
Quadro 5 - Metodologias adotadas nos estudos	220
Quadro 6 - Expansão do EMTI e do EMTI Profissional em Minas Gerais (2019-2021).....	253
Quadro 7 - Matriz curricular do 1º ano do ensino médio diurno - 2022	288
Quadro 8 - Itinerários previstos para o 1º ano do ensino médio diurno - 2022.....	289
Quadro 9 - Matriz Curricular do 1º ano do EMTI - 2022.....	291
Quadro 10 - Aprofundamentos do 2º ano do ensino médio diurno e EMTI - 2023	295
Quadro 11 - Matriz Curricular do ensino médio diurno - 2024.....	300
Quadro 12 - Matriz curricular do EMTI - 2024.....	301
Quadro 13 - Aprofundamentos nas áreas do conhecimento - 2024.....	303

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
Cades	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CdG	Circuito de Gestão
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cenafor	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CFE	Conselho Federal de Educação
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CIC	Campos de Integração Curricular
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Cosupi	Comissão Supervisora do Plano dos Institutos

CP	Conselho Pleno
CPTP	Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores
Creduc	Crédito Educativo
Cref	Currículo Referência do Ensino Fundamental
Crei	Currículo Referência da Educação Infantil
Crem	Currículo Referência do Ensino Médio
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
CSV	Comma-Separated Values
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Depa	Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
DGP	Diretoria de Gestão de Pessoal
DPEM	Departamento de Políticas de Ensino Médio
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
EAA	Escola de Aprendizizes Artífices
EC	Emenda Constitucional
EEB	Especialista em Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
Erem	Escolas de Referência em Ensino Médio
EsPCEx	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
ETC	Escola Técnica de Curitiba
ETE	Escolas Técnicas Estaduais
ETFPR	Escola Técnica Federal do Paraná
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador

FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FME	Fórum Mundial de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fust	Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações
GT	Grupo de Trabalho
HTML	HyperText Markup Language
Ibad	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de desenvolvimento humano
IFA	Itinerário Formativo de Aprofundamento
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
Indep	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipes	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ISO	International Organization for Standardization
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGG	Linguagens

MAT	Matemática
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
MG	Minas Gerais
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Medida Provisória
NBR	Norma Brasileira
NGP	Nova Gestão Pública
Nº	Número
NSE	Nível Socioeconômico
Oasisbr	Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDCA	Plan, Do, Check, Act
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDF	Portable Document Format
PEB	Professor de Educação Básica
Pecim	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PET	Plano de Estudos Tutorado
PIB	Produto interno bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIIF	Propostas de Implantação de Itinerários Formativos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

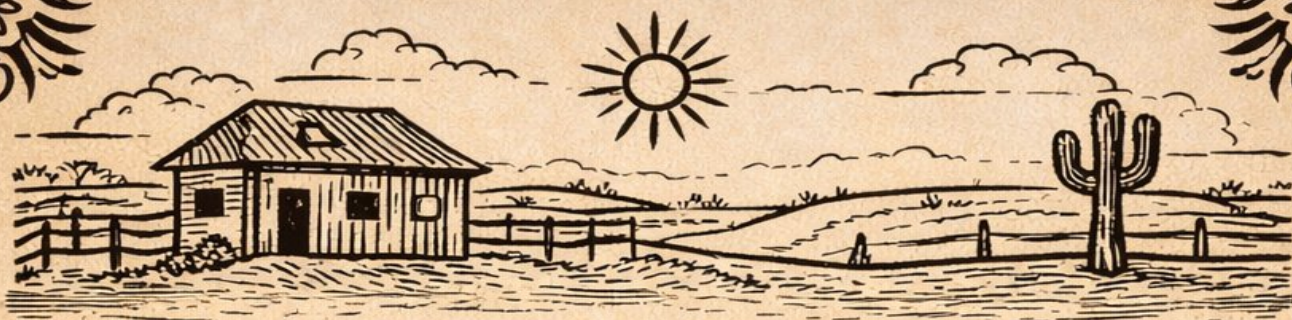
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Polem	Polo de Educação Múltipla
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRA	Plano de Recomposição das Aprendizagens
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
Prof.	Professor
Profa.	Professora
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Reanp	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
RIS	Research Information Systems
RMG	Relatório de Monitoramento Global
RPEE	Rede Pública Estadual de Ensino
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE	Secretaria de Estado de Educação
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SGP	Superintendência de Gestão de Pessoas
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SRE	Superintendência Regional de Ensino

STF	Supremo Tribunal Federal
TAF	Teste de Aptidão Física
TCCT	Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TPE	Todos pela Educação
TVE	TV Educativa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPE	Universidade de Pernambuco
USAID	United States Agency for International Development
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

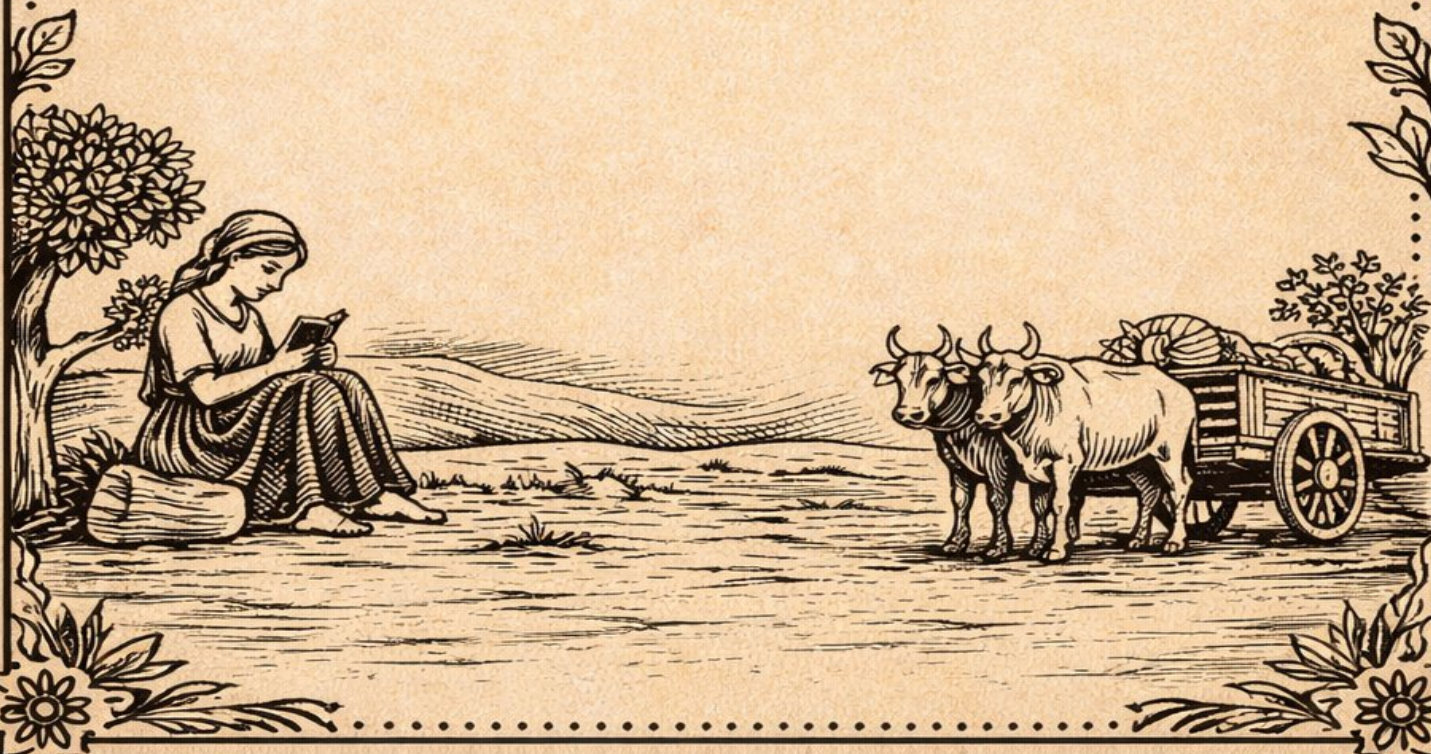
1 INTRODUÇÃO.....	26
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	40
2.1 DESENHO DA PESQUISA.....	40
2.2 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	44
3 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: DIÁLOGOS ENTRE O PASSADO E O PRESENTE.....	53
3.1 EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA E LUTA DE CLASSES NA PERSPECTIVA MARXISTA....	54
3.2 AS BASES DA EDUCAÇÃO PROLETÁRIA: ENTRE A CRÍTICA À ESCOLA BURGUESA E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PROJETO.....	63
3.3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CRÍTICOS DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E DA ESCOLA UNITÁRIA.....	79
3.3.1 O trabalho e a formação omnilateral no pensamento de Marx e Engels.....	80
3.3.2 Gramsci e a proposta de escola unitária.....	82
3.3.3 Sentidos e apropriações: formação integral, politécnica, omnilateral e escola unitária.....	89
3.4 BREVES CONSIDERAÇÕES.....	99
4 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS.....	101
4.1 REFORMAS DO SÉCULO XIX: PRIMEIROS PROJETOS.....	102
4.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XX: ENTRE A EXPANSÃO MODERNIZADORA E A CONSOLIDAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL.....	108
4.2.1 As Reformas Educacionais na Primeira República (de 1901 a 1930).....	108
4.2.2 As Reformas Educacionais na Era Vargas (1930-1945).....	114
4.2.3 As Reformas Educacionais de 1945 a 1964.....	124
4.2.4 As Reformas Educacionais no Regime Civil-Militar (1964-1985).....	128
4.2.5 As Reformas Educacionais na Nova República (1985-2000).....	135
4.3 REFORMAS DO SÉCULO XXI: NOVOS CENÁRIOS, VELHOS DISCURSOS.....	149
4.3.1 As Reformas Educacionais nos primeiros anos do século XXI: sob forte influência de organismos internacionais e do mercado.....	150

4.3.1 As Reformas Educacionais no contexto pós-golpe de 2016.....	172
4.3.2 As Reformas Educacionais no Governo Bolsonaro (2019-2022).....	185
4.3.3 As Reformas Educacionais no Governo Lula (2023 até os dias atuais).....	189
4.4 AFINAL, O QUE É O ENSINO MÉDIO?.....	193
4.5 BREVES CONSIDERAÇÕES.....	195
5 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....	197
5.1 REVISÃO INTEGRATIVA.....	197
5.2 ELABORAÇÃO DA QUESTÃO NORTEADORA.....	199
5.3 METODOLOGIA.....	200
5.3.1 A coleta e seleção dos dados.....	204
5.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	216
5.4.1 O contexto específico de implementação, considerando variáveis regionais e os itinerários formativos.....	226
5.4.2 Ações e estratégias de implementação do Novo Ensino Médio.....	230
5.4.3 Desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio.....	238
5.4.4 Impactos observados no cotidiano escolar.....	244
5.5 BREVES CONSIDERAÇÕES.....	248
6 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: ENTRE O DISCURSO DE FORMAÇÃO INTEGRAL E A LÓGICA DO CAPITAL.....	251
6.1 ENTRE PROMESSAS E LIMITES: RETOMANDO ALGUNS PONTOS DO DEBATE.....	251
6.2 CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO (CREM) DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	266
6.3 NORMATIVAS, DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS (2022-2024), NO CONTEXTO PÓS-CREM.....	285
6.4 ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: LIMITES E TENSÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	308
6.5 BREVES CONSIDERAÇÕES.....	317
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	320
REFERÊNCIAS.....	327



ENTRE SONHOS, LUTA E ESPERANÇA:

MINHA HISTÓRIA EM CORDEL



Sou nordestina, filha da roça e da terra batida,
De chão rachado e de vida sofrida.
Desde cedo aprendi que o trabalho dignifica,
Mas também que a fome é dura e castiga.
Eu via os granfinos chegando de carrão,
Mas não entendia tanta distinção.

Enquanto uns tinham casa, carro e televisão,
Outros viviam na luta pela sustentação.
Enquanto uns penavam no sol por um pedaço de pão,
Outros esbanjavam o luxo da exploração.
Mas só fui entender lá na universidade,
Porque naquele momento era outra mentalidade.

No campo, a criança brinca com o que tem à disposição:
Espiga de milho, jatobá, pedrinhas e pião.
No tempo das águas, na lama eu brincava,
Mas mamãe logo via e me alertava.
Ela sabia dos riscos de ficar doente,
Pois o hospital era caro e excludente.

De capanga na mão, no mato andava,
A caminho da escola, que longe ficava.
O prédio era simples, só com uma sala
E para muitas séries o professor ensinava.
Não tinha banheiro, nem telefone,
Mas tinha a merenda que matava a fome.

Meu pai, lavrador de fé e esperança,
Dizia: estuda, menina, e avança,
Pois livro é semente, saber é poder,
Quem planta leitura começa a crescer.
E sem perder tempo, nos matriculou na cidade,
Pois acreditava que a educação muda a realidade.

A estrada era longa, o trajeto cruel,
A chuva molhava o corpo e o papel.
A carroça gemia, a poeira subia,
Mas dentro de mim um sonho ardia.
E o tempo, teimoso, seguia a ensinar:
Pra quem tem coragem, o chão vai ajudar.

Na dureza da vida, na sede e no suor,
Estudar era rebeldia, era mostrar valor.
Fazemos história com o que a vida dá,
Entre barro e livros, aprendemos a lutar.
Filha da roça, da luta e do chão,

Aprendi desde cedo o poder da ação.

Deixei minha infância lá no sertão,
Com saudade doída no coração.
Parti pra Minas num caminhão de mudança,
Pois da vida sofrida nascia a esperança.
Em Capinópolis, firme fiquei,
Entre estudo e trabalho, eu me levantei.

Família grande para sustentar,
Como boia fria, meu pai foi trabalhar.
A vida é dura, mas também ensina:
Quem tem fome precisa enfrentar sua sina.
Mas sigo na luta, firme e consciente,
Libertar o povo é tarefa urgente.

Terminei o magistério, querendo voar,
Mas ao pobre, na vida, só resta trabalhar.
Fui pra lide diária como professora,
Na escola de informática, virei instrutora.
Entre vários turnos e longas jornadas,
Sonhava em ser médica ou advogada.

Plantei no caminho a semente da esperança,
Regada de luta, coragem e confiança.
Capinópolis me viu crescer sonhadora;
Ituiutaba me fez lutadora.
Entre filhos, trabalho e lida dobrada,
A mulher se erguia, cansada e calada.

Paulo Freire soprou no meu ouvido uma verdade:
“Educação é prática da liberdade”.
E eu, sem saber, já fazia lição
De amor e coragem na contradição.
O saber da vida vem do chão,
Das mãos calejadas da multidão.

Trabalhava, estudava e cuidava das crianças,
Dividia o tempo entre os sonhos e esperanças.
Engels dizia: a mulher se liberta
No chão do trabalho, na luta concreta.
E eu, na labuta, senti ao estudar,
Que aprender também é se libertar.

Marx me ensinou que o trabalho é essência,
Que a vida é *práxis*, é consciência.
Que a escola alienada adoece,

Mas quando é crítica, o povo enriquece.
E nas madrugadas de estudo e de dor,
Percebi que saber também é labor.

Gramsci, companheiro, veio me ensinar:
Ninguém é neutro ao se educar.
Na escola unitária vi teu sonho nascer,
Um mundo mais justo, difícil de ser.
Mas sigo tentando, na sala e no verso,
Romper os muros do velho universo.

Na UFU cheguei com coragem e cansaço,
Com dois filhos pequenos, livros no braço.
Madrugadas viraram abrigo e missão,
Pesquisei a dor de quem sofre a exclusão.
Nos becos da vida, vi jovens perdidos,
Sonhos quebrados, destinos feridos.

No mestrado segui com o mesmo fervor,
Buscando no cárcere o sentido da dor.
Ouvi recuperandos, vi histórias rasgadas,
Vidas marcadas, mas não derrotadas.
Quis saber se o trabalho e a educação
Poderiam reintegrar aquele cidadão.

E na tese que escrevo, no texto que brota,
Reafirmo o compromisso que me escolta:
Que a escola seja humana e inteira,
Formando sujeitos, não peças de esteira.
O mundo quer nos vender como capital,
Mas aprender é direito, não troca comercial.

Nas páginas da tese escrevi minha dor,
E nela plantei também o amor.
Estudei a Reforma e seu falso discurso,
Que vende futuro e retira o percurso.
O Novo Ensino Médio promete melhora,
Mas o capital é quem sempre aflora.

Promete ao/à jovem o sonho de crescer,
Mas o/a lança ao mercado sem poder escolher.
Transforma o saber em mercadoria vil,
Nega ao/à estudante o futuro sutil.
E enquanto o lucro dita a lição,
A escola se perde na alienação.

Freire nos ensina e vem nos lembrar:

Educação é coragem para amar e transformar.
E eu sigo firme, plantando saber,
Nas trilhas que a vida me fez percorrer.
Da roça à escola, o tempo me fez,
Entre Marx e o povo, lutei outra vez.

Mas eu, filha da roça e da classe oprimida,
Vejo na educação a saída da vida.
Não quero ensino que adestra o pensar,
Quero escola que ensine a lutar.
Formação integral, omnilateral,
É a luta concreta da vida real.

Entre Marx e Freire, sigo aprendendo
Que o saber do povo vai florescendo.
Que a tese é voz, é *práxis*, é chão,
É vida encarnada em reflexão.
Na escola do povo, escrevo o futuro,
Rompendo os muros do capital impuro.

E se hoje escrevo esta carta rimada,
É para celebrar a luta travada.
Mulher do sertão, de olhar resistente,
Sou filha da classe, do povo, da gente.
E deixo ao leitor essa afirmação:
Educação é luta, é libertação!

Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto



1 INTRODUÇÃO

“A educação e a escola pública se encontram em um dos momentos mais terríveis de sua história. Elas sempre sofreram ataques. No entanto, nunca sofreram tantos, em tantas frentes e de modo tão cerrado como no atual momento. Eles não só comprometem a realização do trabalho pedagógico, assolam a qualidade da educação e impedem o desenvolvimento do país e o condenam ao seu atraso e à eterna dependência, como abortam os sonhos, destroem projetos e minam as esperanças da presente e das futuras gerações”

(Orso, 2020, p. 21).

A Reforma do Ensino Médio, tema recente que tem gerado diversas discussões nos âmbitos político e acadêmico, provocou uma das mais profundas alterações na estrutura curricular da educação básica brasileira desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Em 2016, durante o período de transição política após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o Brasil iniciou uma nova fase, marcada por ajustes que impactaram diversas áreas, incluindo a educação. Nesse contexto, em 22 de setembro, o então presidente Michel Temer aprovou, em caráter de urgência, a Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016¹ (Pereira, 2021).

Embora a discussão sobre a reestruturação do Ensino Médio já estivesse em curso antes mesmo do Governo Temer (Fernandes, 2021), o processo de elaboração e aprovação da MP nº 746/2016 ocorreu sem articulação com outros níveis de ensino e sem diálogo com profissionais, associações e instituições da área da educação, reforçando o seu caráter autoritário e antidemocrático (Mendonça; Fialho, 2020).

¹ Projeto de Lei de Conversão nº 34 de 2016.

Por outro lado, essa medida contou com forte influência do empresariado, que desde 2013 vinha atuando por meio de comissões parlamentares e *think tanks* na defesa de uma reestruturação voltada às demandas do mercado. Apesar da resistência dos movimentos estudantis e acadêmicos, a reforma foi imposta sem debate público, utilizando-se de um instrumento constitucional reservado a situações de urgência, sendo considerado por Quadros e Krawczyk (2024) como um dos episódios mais controversos da política educacional brasileira recente. Para se ter uma noção da situação, nenhuma reforma educacional havia sido aprovada antes por meio de medida provisória em contextos democráticos.

Por se tratar de um instrumento de natureza unipessoal do Presidente da República, para casos urgentes ou de extrema relevância, as medidas provisórias² possuem prazo de vigência curto e dependem de aprovação do poder legislativo para que sejam convertidas em lei. Assim sendo, em 16 de fevereiro de 2017, após pequenas alterações no texto original e aprovação no Congresso Nacional, a MP nº 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a).

Além de acarretar alterações na LDB, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a Lei nº 13.415/2017 instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) (Brasil, 2017a).

Entre as principais mudanças, destacam-se a implementação da jornada em tempo integral e a flexibilização do currículo (Silva, 2021). Esse novo currículo passou a ser composto por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), limitada a até mil e oitocentas horas da carga horária total prevista para o ensino médio, complementada por uma parte diversificada, que deverá ser “[...] articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (Brasil, 2017a, n.p.).

Em relação à jornada escolar, a lei estabeleceu o aumento gradativo da carga horária mínima anual, de 800 para 1.400 horas, distribuídas ao longo dos duzentos dias letivos. Para isso, fixou-se um prazo de cinco anos, a partir de 2 de março de 2017, para que as instituições de ensino se adequassem em termos de recursos humanos, financeiros e materiais, de modo a oferecer, no mínimo, 1.000 horas anuais. Caso o cronograma tenha sido rigorosamente seguido, em 2022, todas

² Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em: 14 fev. 2023.

as escolas que ofertam esse nível de ensino já estariam cumprindo a nova carga horária e, em 2024, as primeiras turmas estariam concluindo o Novo Ensino Médio.

Além da ampliação do tempo escolar, essa legislação atribuiu à BNCC a responsabilidade de orientar a estrutura dos currículos do ensino médio. Contudo, destacou que tais currículos “[...] deverão considerar a **formação integral** do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua **formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais**” (Brasil, 2017a, n. p., grifo nosso).

Com o objetivo de atender às novas diretrizes estabelecidas pela Reforma, a BNCC do Ensino Médio, cuja elaboração teve início em 2015, durante o governo de Dilma Rousseff, passou por reformulações, debates e discussões até sua aprovação em 17 de dezembro de 2018, por meio da Resolução CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2018a). Trata-se de um documento de caráter normativo, instituído a partir de dispositivos legais, como os previstos no artigo 210 da Constituição Federal, no artigo 26 da LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. É considerada uma referência nacional para a elaboração dos currículos da educação básica, além de subsidiar políticas e ações “[...] referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2018b, p. 8).

O currículo proposto está dividido em áreas do conhecimento e competências específicas para cada componente curricular. A competência é compreendida como um conjunto que abrange aprendizagens, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que irão incidir nas decisões mais complexas da vida dos/as estudantes³, dentro e fora do ambiente escolar, para o exercício de sua cidadania (Brasil, 2018b).

Além disso, de acordo com a BNCC, os currículos do Novo Ensino Médio deverão ser organizados a partir de uma estrutura indissociável que articula a Formação Geral Básica (FGB) aos itinerários formativos. A FGB contempla quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química),

³ Neste trabalho, optamos pela flexão de gênero em termos que designam sujeitos sociais, como forma de tornar visível a participação de homens e mulheres nos processos históricos e educacionais analisados. Contudo, em algumas passagens, mantivemos a forma utilizada nos textos originais, em respeito à perspectiva dos autores e autoras e ao contexto histórico em que foram produzidos. Além disso, determinados termos amplamente consolidados na literatura acadêmica, como sujeitos e indivíduos, foram mantidos em sua forma usual, sem flexão, a fim de preservar a fluidez da escrita e o uso mais corrente na produção científica.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) (Brasil, 2018b).

Na distribuição das áreas, competências e habilidades, a legislação (Brasil, 2017a) deu prioridade à Língua Portuguesa e à Matemática como componentes obrigatórios a serem ofertados nos três anos do Ensino Médio. Outros componentes como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, no entanto, foram tratados na Lei nº 13.415/2017 como estudos e práticas, o que nos leva a acreditar que essa estrutura está alinhada às demandas do mercado e às avaliações externas. Esse tema tem gerado diversos debates acerca dos impactos que poderá provocar na formação crítica e humanística dos/as estudantes (Krawczyk; Ferretti, 2017; Orso, 2020).

Os itinerários formativos, por sua vez, são considerados uma estratégia para a flexibilização do currículo do Ensino Médio, podendo “[...] ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados” (Brasil, 2018b, p. 477). Essa etapa da formação é quando os/as jovens, em teoria, irão ‘decidir’ pela área em que irão se aprofundar (Brasil, 2018b). Isso demonstra a relevância atribuída aos itinerários e sua função na formação dos/as estudantes, como um instrumento decisivo ao futuro profissional.

Embora a BNCC não se assuma como um currículo propriamente dito, ela serve como referência para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições de ensino. Sua implementação, no entanto, dependerá dos entes federados, o que pode, conforme o contexto escolar, provocar mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, partindo das orientações previstas nessa normativa, Minas Gerais deu início ao processo de elaboração do seu currículo.

Homologado em 7 de abril de 2021, em reunião extraordinária⁴ realizada pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG), o Currículo Referência do Ensino Médio (Crem)⁵ estabelece os pressupostos a serem seguidos pelas escolas do Estado para elaboração dos

⁴ Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11329-curriculo-referencia-do-ensino-medio-de-minas-gerais-e-homologado-em-reuniao-do-conselho-estadual-de-educacao#:~:text=O%20Curr%C3%ADulo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino,Gerais%20\(CEE%2FMG\).](https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11329-curriculo-referencia-do-ensino-medio-de-minas-gerais-e-homologado-em-reuniao-do-conselho-estadual-de-educacao#:~:text=O%20Curr%C3%ADulo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino,Gerais%20(CEE%2FMG).) Acesso em: 25 jan. 2022.

⁵ O Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Básica é denominado Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), podendo ser identificado, conforme a etapa e a modalidade da Educação Básica a que se refere, como Currículo Referência da Educação Infantil (Crei), Currículo Referência do Ensino Fundamental (Cref) e Currículo Referência do Ensino Médio (Crem) (Minas Gerais, 2021c). Nesta tese, ao mencionarmos trechos extraídos dos documentos oficiais, será mantida a sigla adotada no texto original; ao nos referirmos ao currículo em sua totalidade, utilizaremos a sigla CRMG; e, quando a referência for específica ao Ensino Médio, será empregada a sigla Crem.

Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e organização curricular. Essa proposta está alinhada à Lei nº 13.415/2017 e à BNCC, mantendo o mesmo discurso em relação à perspectiva de formação integral. O documento reforça que não se limita à elaboração de conteúdos rígidos, mas se concentra em competências e habilidades que visam proporcionar a formação integral dos/as estudantes, além de apresentar a perspectiva de uma educação libertadora e inclusiva, que reconhece e valoriza as diversidades, fundamentada na garantia da “[...] oferta de um ensino de qualidade e de diversificadas oportunidades de formação e transformação social, que zelem pelo direito à aprendizagem [...]” (Minas Gerais, 2021a, p. 6).

O Crem, assim como as normativas e demais documentos resultantes da Reforma do Ensino Médio, poderá provocar impactos na formação dos/das estudantes, na formação inicial e continuada dos/as professores/as, bem como no trabalho docente. Essa proposta de currículo para Minas Gerais exigirá novas práticas pedagógicas, de organização dos componentes curriculares, de ensino e de avaliação, as quais levarão em consideração as habilidades e competências que precisarão ser desenvolvidas durante o percurso escolar (Minas Gerais, 2021a).

Além de prever a ampliação da carga horária total do Ensino Médio e sua vinculação obrigatória à BNCC, a Lei nº 13.415/2017 abre espaço para parcerias com o setor privado na oferta da formação técnica e profissional, bem como autoriza que parte da carga horária seja cumprida na modalidade a distância (Silva; Araújo, 2021).

No que diz respeito ao itinerário de Formação Técnica e Profissional, embora a legislação preveja a possibilidade dessas parcerias, Mendonça e Fialho (2020) acreditam que os/as jovens não terão muitas opções de escolha, pelo fato de que essa oferta ficará à cargo do Estado e das instituições de ensino. Além disso, os autores criticam o uso dos recursos do Fundeb para financiamento dos cursos de formação técnica e profissional e da educação a distância, por meio de parcerias com o setor privado, por configurar em privatização do ensino público de nível Médio.

Diante de tais mudanças na estrutura curricular e na jornada escolar, com forte destaque dado por essas normativas ao uso das tecnologias e à possibilidade de o/a jovem ‘decidir’ entre um catálogo com opções variadas qual o itinerário irá contribuir para a sua formação educacional e profissional, cabe ressaltar que as escolas públicas brasileiras estão inseridas em contextos diversos e com realidades distintas que podem agravar ainda mais as desigualdades educacionais.

Somada a isso, existe a preocupação de que os/as estudantes das escolas particulares tenham maiores vantagens em relação aos/as da escola pública, devido à estrutura organizacional dessas

instituições para a oferta do ‘Novo Ensino Médio’, assim intitulado pelo governo federal. Utilizamos as aspas no sentido de que o termo é novo apenas na aparência, pois a atual proposta guarda similaridade com discursos antigos e conservadores das reformas da década de 1990, que defendem um modelo de educação baseado em habilidades e competências, vinculado à ideia de capital humano, em que o sujeito é responsável pelo fracasso ou sucesso de suas escolhas, independentemente das condições concretas e do contexto social e histórico em que está inserido (Felix; Ferreira; Santos, 2021; Frigotto, 2000, 2009; Moura; Benachio, 2021).

Ao acreditar que o currículo seja o único recurso para a melhoria da educação, negligenciam-se problemas de maior envergadura nas escolas, os quais deveriam ser prioritários, como a parte estrutural (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas etc.); falta de recursos materiais, humanos e financeiros; precariedade do trabalho docente; número reduzido de professores/as e demais profissionais da educação; falta de incentivo à qualificação profissional, entre outras situações que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem (Moura; Benachio, 2021). Além disso, ao prever a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber para ministrarem disciplinas da formação profissional, essa Reforma poderá acirrar ainda mais a precariedade do trabalho docente.

Não podemos deixar de mencionar, que, ao longo de sua trajetória, o ensino médio tem sido objeto de sucessivas reformas educacionais, ora com avanços, ora com retrocessos. Essa etapa é marcada pela dualidade estrutural que acompanha a educação nacional desde o século XIX, quando foram criadas as escolas técnicas e profissionais ao lado dos já existentes liceus e ginásios tradicionais; sendo as primeiras voltadas à preparação técnica e profissional para o mercado de trabalho enquanto os segundos, de cultura geral e desinteressada, eram destinados à formação dos futuros dirigentes da sociedade (Nosella, 2016).

Nos documentos oficiais, sobretudo a partir da década de 1990, ganha força a retórica da formação humana integral, que, embora prometa superar essa dualidade, mantém-se tensionada pelas exigências do mercado e pela lógica produtivista que orienta as políticas educacionais. É nesse cenário que esta tese se insere, ao discutir como o discurso da formação integral, presente nas políticas educacionais, convive com práticas que atualizam a dualidade histórica do ensino médio.

Diante do avanço das ideias neoliberais e das transformações na educação brasileira, esta pesquisa tem como objeto a Reforma do Ensino Médio e sua implementação em Minas Gerais.

Nesse contexto, buscamos responder à seguinte problemática: de que maneira a Reforma e as normas que a orientam, em âmbito nacional e estadual, contribuem para superar a dualidade entre formação propedêutica e formação técnico-profissional e para promover a formação humana integral dos/as estudantes, ou se, ao contrário, reproduzem desigualdades e interesses de mercado?

A partir dessa problemática central, desdobram-se outras questões que nos auxiliam a compreender o objeto em sua totalidade, a saber: como as reformas do ensino médio, ao longo da história, expressam ou atualizam a dualidade entre formação propedêutica e formação técnico-profissional? De que maneira a Reforma do Ensino Médio foi implementada em Minas Gerais e quais foram as ações, estratégias, desafios e impactos no cotidiano escolar? Como o Crem e as normativas complementares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) articularam a Formação Geral Básica e os itinerários formativos na prática escolar e quais contradições emergem desses documentos? Quais características marcam a Reforma do Ensino Médio e quais são suas implicações para a função social da escola pública e para a formação humana integral?

Para responder aos questionamentos levantados, esta pesquisa se apoia nas normativas legais que tratam da Reforma do Ensino Médio e em um referencial teórico de base crítica, orientado pelo materialismo histórico-dialético, fundamentado a partir das reflexões de autores como Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella, entre outros que nos ajudam a compreender, a partir de uma perspectiva crítica, as relações entre educação, trabalho e formação humana integral. A partir desses autores, é possível interpretar as políticas educacionais não apenas como diretrizes administrativas, mas como expressões das contradições que atravessam a sociedade capitalista, evidenciando as tensões entre a formação integral e a lógica do mercado, entre o discurso da formação integral e as condições concretas que tendem a reforçar a dualidade estrutural da educação brasileira.

Nesse sentido, compreender a Reforma do Ensino Médio requer analisar como a educação se articula ao mundo do trabalho e às relações de produção, pois é nesse campo que se revelam as disputas de projetos formativos e os interesses de classe que permeiam as políticas educacionais. A educação e o trabalho, portanto, não podem ser compreendidos de forma dissociada, uma vez que constituem dimensões fundamentais da organização das relações sociais na sociedade capitalista. É a partir dessa articulação que se torna possível apreender o papel da educação tanto na reprodução quanto na transformação das condições sociais existentes.

Para Marx (2013, p. 167), o trabalho é “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. Ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo, pois “[...] dessa interação deriva todo o processo de formação humana” (Marx, 2010b, p. 14). Assim sendo, “o trabalho é, portanto, o fundamento antropológico das relações econômicas e sociais em geral” (Marx, 2013, p. 48). A educação, por sua vez, pode constituir-se tanto em instrumento de dominação ideológica quanto em via de emancipação humana, a depender das forças sociais em disputa. Segundo Mészáros (2008), no capitalismo, a educação tende a atender às necessidades do mercado, preparando os indivíduos para funções específicas no sistema produtivo. Essa orientação, conforme o autor, limita o potencial transformador da educação, ao reduzi-la a um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e da lógica do capital.

A formação integral na qual nos amparamos está ligada à perspectiva de educação defendida por Karl Marx, que consiste na combinação entre trabalho produtivo pago, educação intelectual, exercícios físicos e formação tecnológica. Essa proposta visa superar a separação entre trabalho manual e intelectual, com vistas à emancipação humana (Marx; Engels, 2011). Um conceito que dialoga com a ideia de formação integral é a omnilateralidade, que, conforme Diniz e Moura (2015, p. 135), refere-se à “[...] formação humana nas dimensões ontológicas e históricas do ser humano”. Dito de outra forma, trata-se da formação plena, em suas múltiplas dimensões. Essa proposta também se alinha à proposta de escola unitária de Gramsci (2024), que visa romper com a dualidade do ensino, numa perspectiva de formação integral e emancipatória. Quanto à politecnia, acreditamos que ela seja parte da formação integral e não o seu sinônimo, embora isso seja alvo de discussões entre diferentes autores (Frigotto, 2009; Nosella, 2007, 2016; Saviani, 2003, 2007, 2022), como aprofundaremos adiante.

Com base no exposto, partimos do pressuposto de que a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e as políticas que a acompanham, tanto em âmbito nacional quanto estadual, ao modificarem a organização curricular e as formas de oferta do ensino médio, podem trazer implicações para as instituições de ensino, para o trabalho docente e para a formação dos/as jovens. Ainda que os documentos oficiais se apoiem no discurso da formação integral, da flexibilização curricular e do protagonismo juvenil, acreditamos que a concretização desses princípios pode encontrar limites nas condições concretas de funcionamento das escolas, na organização do

trabalho docente e nas possibilidades efetivas de diversificação curricular, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais e educacionais, como o de Minas Gerais. Esse pressuposto será analisado à luz do materialismo histórico-dialético, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, podendo ser confirmado ou refutado ao longo do estudo.

Nos últimos anos, temos vivenciado o avanço do movimento neoliberal em diversas instâncias públicas, marcado pelo desmonte do Estado Social e por políticas de cortes e contingenciamento de gastos em áreas essenciais, como a educação. A Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 (Brasil, 2016d) é um exemplo claro dessas políticas. Ao instituir o teto de gastos por 20 anos, impactou diretamente os recursos destinados à educação, dificultando a expansão e a melhoria da qualidade do ensino público em todos os níveis.

O Governo Lula tem empreendido esforços para flexibilizar o modelo fiscal, priorizando áreas essenciais como educação e saúde, com a aprovação do Novo Arcabouço Fiscal, que substituiu o antigo modelo do teto de gastos. O Novo Arcabouço permite maior crescimento dos investimentos em educação. No entanto, esses investimentos permanecem sujeitos a restrições fiscais, ainda que menos rígidas do que as impostas pela EC nº 95/2016. O financiamento da educação, especialmente por meio de repasses obrigatórios a estados e municípios, como o Fundeb, continua protegido constitucionalmente. Contudo, os programas relacionados à expansão educacional e melhorias estruturais ainda enfrentam desafios para superar as limitações orçamentárias. Assim, apesar dos avanços, os recursos disponíveis para educação vão depender do equilíbrio fiscal e do crescimento econômico (Brasil, 2023a, 2023b).

Desse modo, para implementar o Novo Ensino Médio, as escolas terão que se adaptar com os poucos recursos disponíveis (físicos, humanos e materiais) para atender às exigências impostas pelo novo currículo, o qual terá impactos significativos nos processos de ensino e aprendizagem, na formação dos/as estudantes e, conseqüentemente, em suas escolhas futuras. Ao fazer isso, corre-se o risco de promover uma formação aligeirada, fragmentada e com foco exclusivo no mercado de trabalho. Se o objetivo, conforme estabelecem a BNCC e o Crea, é uma formação plena, humana e integral, é preciso considerar as diversas realidades e contextos das escolas brasileiras naquilo que elas realmente são ou naquilo que não são, de forma a promover um modelo de educação mais equitativo possível.

Portanto, não adianta criar um modelo de currículo inovador, repleto de possibilidades de formação para o/a estudante fazer suas escolhas e construir o seu projeto de vida, com metodologias

e tecnologias inovadoras, se não houver investimentos robustos em políticas públicas na área da educação que contemplem as diversas realidades das escolas brasileiras.

Embora exista previsão na Lei nº 13.415/2017 de repasse de recursos por um período de dez anos para a implementação da Reforma do Ensino Médio, esse repasse está condicionado à disponibilidade orçamentária. Portanto, em um contexto político de enxugamento do Estado, com políticas de contingenciamento que restringem investimentos em educação, propor um currículo tão diversificado em contextos escolares tão diversos é um tanto questionável.

Assim sendo, dependendo das condições estruturais, financeiras e humanas de cada escola, bem como da forma como o currículo é ofertado e das opções disponíveis para a construção do percurso formativo dos/as estudantes, os impactos da implementação do Novo Ensino Médio podem refletir diretamente nas escolhas e trajetórias futuras desse público, podendo, inclusive, agravar ainda mais as desigualdades educacionais.

Considerando as diversas realidades que compõem a educação brasileira, analisar a Reforma do Ensino Médio a partir do contexto de Minas Gerais e compreender suas implicações para a formação humana integral é de grande relevância pessoal, social e científica. Minas Gerais constitui, assim, um recorte de investigação que nos permite refletir sobre como as políticas nacionais são reinterpretadas, adaptadas e tensionadas no âmbito estadual, oferecendo pistas importantes para compreendermos essa Reforma em escala nacional.

Ao deslocar o olhar do plano mais amplo das políticas educacionais para uma perspectiva situada, torna-se pertinente explicitar também as motivações que orientam esta investigação. Resido, trabalho e estudo em Minas Gerais e, ao longo da minha trajetória como pesquisadora na área educacional, tenho acompanhado, ainda que de forma indireta, os desdobramentos do Novo Ensino Médio em diferentes contextos escolares. As leituras e pesquisas realizadas sobre o tema em distintas regiões do país despertaram em mim o desejo de compreender como essa política vem sendo materializada no contexto mineiro.

Minas Gerais é um dos maiores e mais diversos estados do Brasil, com 853 municípios, sendo o quarto em extensão territorial e o segundo mais populoso, com cerca de 21 milhões de habitantes em 2025, atrás apenas de São Paulo⁶. Essa dimensão o torna representativo em relação às desigualdades e contrastes que caracterizam a realidade nacional. Em 2021, 64,4% da população

⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2025/08/28/minas-gerais-tem-quase-214-milhoes-de-habitantes-em-2025-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2025.

entre 18 e 20 anos havia concluído o ensino médio e apenas 49,7% entre aqueles com 25 anos ou mais⁷, revelando parte dos desafios educacionais do estado.

A rede pública mineira abrange contextos socioeconômicos, culturais e educacionais profundamente desiguais. Essa heterogeneidade torna o estado um território significativo para refletirmos sobre as contradições de uma política educacional que se pretende nacional, mas que se concretiza em realidades tão distintas. Um exemplo dessas divergências objetivas está no fato de que apenas 69,1% das escolas de ensino médio possuem laboratório de informática, 51,4% dispõem de laboratório de ciências, 32,6% têm auditório, 76,4% oferecem acesso à internet e 78% contam com quadra de esportes⁸.

Assim, a análise de como a Reforma do Ensino Médio vem sendo materializada em Minas Gerais pode contribuir para o desvelamento das tensões e limites de uma política que, ao buscar uniformidade, se confronta com a diversidade e as desigualdades estruturais que marcam a educação pública brasileira.

No âmbito pessoal, esta pesquisa tem origem na minha trajetória profissional na educação pública. Desde 2013, atuo como servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), instituição que se destaca pela sólida infraestrutura, pelos investimentos em ciência, cultura e tecnologia e pelas diversas oportunidades oferecidas aos/as estudantes. Nesse ambiente, vivencio cotidianamente um modelo de ensino que articula a formação geral à formação técnica, com forte incentivo à pesquisa, à qualificação docente e à valorização profissional, além de políticas de assistência estudantil que visam garantir a permanência de estudantes de baixa renda. Essa vivência me fez compreender, na prática, que a oferta de uma educação de qualidade depende de políticas públicas consistentes e de investimentos estruturais robustos, capazes de garantir condições reais de aprendizagem e de trabalho para todos, e não apenas de reformas curriculares pontuais.

Mesmo não exercendo o magistério, minha inserção nesse ambiente e a possibilidade de cursar o doutorado com apoio institucional reforçam a minha convicção de que todas as escolas de ensino médio deveriam oferecer condições semelhantes ou melhores às dos Institutos Federais, para que tanto os/as profissionais da educação quanto os/as estudantes possam usufruir dos mesmos

⁷ Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/uf/31#sec-educacao>. Acesso em: 10 out. 2025.

⁸ Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDk0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 10 out. 2025.

benefícios. Ao analisar a Reforma do Ensino Médio, percebo nela um projeto que, sob o discurso da inovação e da liberdade de escolha, tende a aprofundar desigualdades e a fragmentar a formação, quando o desafio maior seria ampliar o acesso, fortalecer a escola pública e investir em um modelo de educação que oferecesse todas as condições concretas para que os/as jovens pudessem ascender socialmente, independentemente de sua condição social.

Minha trajetória acadêmica também se vincula a esse compromisso. No mestrado, pesquisei as políticas educacionais voltadas ao sistema prisional, com foco nas possibilidades de reinserção social por meio do trabalho e da educação. Antes disso, trabalhei com adolescentes em conflito com a lei, com o mesmo enfoque. Esses percursos me ensinaram que a educação, ainda que não resolva sozinha as desigualdades sociais, é o caminho mais potente para transformá-las. Assim, estudar a Reforma do Ensino Médio é também um ato político e ético, guiado pelo desejo de contribuir para o fortalecimento de uma educação pública emancipadora, que garanta a todos o direito ao conhecimento, à dignidade e à emancipação humana. Como destaca Freire (2000, p. 41), “se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela”.

Do ponto de vista social, esta pesquisa se justifica pela necessidade de analisar criticamente as políticas e documentos que orientam a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, diante de um contexto de avanço da racionalidade neoliberal que tem repercussão direta nas políticas educacionais e na manutenção e atualização da dualidade estrutural desse nível de ensino. Ao adotar uma abordagem teórica e documental, buscamos investigar as mediações institucionais e ideológicas que sustentam o discurso da formação integral e da flexibilização curricular, evidenciando suas implicações para o projeto de educação pública.

Assim, esta análise contribui socialmente ao ampliar a reflexão sobre os impactos dessa Reforma para a escola pública, os/as profissionais da educação e a juventude brasileira, reafirmando a urgência de políticas que assegurem uma formação crítica e socialmente referenciada, comprometida com os interesses, necessidades e valores da classe trabalhadora e da sociedade em geral e não subordinada aos interesses do mercado ou de grupos privados. Como afirmam Azevedo e Aguiar (2016, p. 12), “[...] os caminhos para a busca da qualidade na educação socialmente referenciada não constituem tarefa simples, mas não podem deixar de ser enfrentados nesse novo momento em que as normas legais, mais que nunca, se mostram propícias a este enfrentamento”.

No campo científico, esta pesquisa se justifica por sua contribuição às lacunas identificadas na produção acadêmica sobre a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais. A revisão integrativa realizada em 2024 teve como propósito compreender as ações, estratégias, desafios e impactos da Reforma no cotidiano escolar, nos permitindo identificar como essa política vem sendo concretizada no contexto mineiro. A análise das produções publicadas revelou que os estudos existentes se concentram em experiências iniciais realizadas entre 2017 e 2020, e, portanto, não discutem o Crem, publicado em 2021, tampouco as diretrizes e matrizes curriculares elaboradas pela SEE-MG a partir desse documento. Além disso, constatamos, nesses estudos, ausência de análises fundamentadas no materialismo histórico-dialético, o que evidencia uma lacuna teórica relevante no debate sobre a Reforma do Ensino Médio.

O recorte temporal adotado compreende o período de 2022 a 2024, correspondente, respectivamente, ao início da implementação da Reforma em todo o país, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, e às alterações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024, que promoveu novas mudanças na estrutura curricular do ensino médio para o ano de 2025. Assim, o estudo se caracteriza por sua atualidade e pela contribuição que oferece ao campo científico, ao articular categorias centrais do materialismo histórico-dialético na análise crítica das políticas educacionais contemporâneas.

Por fim, no âmbito acadêmico e formativo, esta pesquisa pode oferecer subsídios para novas investigações e práticas que fortaleçam a educação pública, reafirmando o papel da escola como espaço de produção de conhecimento e emancipação social. Ao integrar as dimensões pessoal, social e científica, reafirmamos o nosso compromisso com a construção de um projeto educativo que contribua para a transformação da sociedade e para o fortalecimento da escola pública enquanto espaço de formação humana integral.

Diante do avanço da racionalidade neoliberal, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, investigando de que modo as normativas educacionais que a orientam contribuem, ou não, para a superação da dualidade histórica do ensino secundário brasileiro, caracterizada pela separação entre formação propedêutica e formação técnico-profissional, e para a promoção da formação humana integral dos/as estudantes.

Com vistas a alcançar esse propósito, propusemos como objetivos específicos: a) compreender como as reformas do ensino médio no Brasil, ao longo da história, expressam ou

atualizam a dualidade estrutural entre a formação propedêutica e a formação técnico-profissional; b) investigar como ocorreu a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, considerando as ações, estratégias, desafios e impactos no cotidiano escolar; c) examinar de que modo o Crem e as normativas complementares da SEE-MG articulam a Formação Geral Básica e os itinerários formativos; d) identificar as características da Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a função social da escola pública e para a formação humana integral dos/as estudantes em Minas Gerais.

Esta tese está estruturada em sete seções, sendo a primeira dedicada a esta introdução. Na segunda seção, apresentamos a metodologia que embasa esta pesquisa. Na terceira, discutimos o referencial teórico que a fundamenta, com um olhar crítico sobre a educação e sua relação com o trabalho e a luta de classes, dentro de uma perspectiva marxista sustentada pelos preceitos do materialismo histórico-dialético. Na quarta, analisamos as principais reformas propostas para o ensino médio, destacando o cenário político, o contexto em que ocorreram e as influências, interesses e contribuições de organismos internacionais e grupos empresariais na formulação e implementação dessas políticas. Na quinta seção, realizamos uma revisão integrativa das produções científicas publicadas em diferentes bases de dados sobre a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, destacando ações, estratégias, desafios e impactos no cotidiano escolar. Na sexta seção, examinamos os documentos que materializam a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais; e, por fim, na sétima seção, apresentamos as considerações finais, que, à luz do materialismo histórico-dialético, representam o momento de síntese e reflexão crítica sobre as contradições, os limites e as possibilidades que emergem dessa política educacional, que poderão servir de subsídios para novos estudos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“[...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo”
(Netto, 2011, p. 25).

Nesta seção, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que orientam esta pesquisa, articulando-os à problemática e aos objetivos propostos. O estudo está ancorado no materialismo histórico-dialético, referencial que nos possibilita compreender a Reforma do Ensino Médio em suas múltiplas determinações históricas, políticas e ideológicas, evidenciando suas contradições.

Ao adotar essa perspectiva, corroboramos com Netto (2011), para quem o conhecimento resulta do movimento dialético entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, num processo histórico, concreto e contraditório. Assim, a metodologia não se reduz a um conjunto de procedimentos técnicos, mas expressa uma forma de apreensão da realidade em sua totalidade, buscando desvelar as contradições que estruturam o fenômeno investigado.

2.1 DESENHO DA PESQUISA

Pesquisar é o ato racional e sistemático de aproximarmos do objeto de estudo que, isoladamente ou não, carrega em si uma multiplicidade de sentidos. Esses sentidos se apresentam ao/à pesquisador/a, cabendo-lhe apropriá-los para alcançar respostas às suas inquietações e objetivos, reconhecendo que, mesmo os estudos conduzidos com o mais rigoroso método científico, são constantemente desafiados pela complexidade e historicidade da realidade. Como afirma Freitas (2007, p. 48), “a pesquisa é sempre um campo aberto. Não porque a realidade seja

errática, mas pelos limites do pesquisador para apreender o real, por um lado, e pela própria dinâmica da realidade, por outro, sua historicidade”.

Trata-se de uma pesquisa de natureza teórica, com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da articulação entre pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético. Conforme Demo (1985), a pesquisa teórica tem por finalidade construir e desvendar quadros teóricos de referência, indo além da mera especulação, ao buscar problematizar, reinterpretar e reconstruir conceitos e categorias científicas. O/a pesquisador/a teórico, segundo o autor, não deve se limitar à acumulação de leituras, mas desenvolver uma postura crítica e criadora diante da produção existente, produzindo em si uma personalidade teórica própria. Assim, a pesquisa teórica, além de reunir e analisar as contribuições de diferentes autores/as, constitui um exercício de elaboração intelectual e reflexão crítica que permite compreender a realidade e intervir nela.

A opção pela abordagem qualitativa mostrou-se mais adequada, pois, conforme Minayo (2002, p. 21-22), ela trabalha com um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, consiste na análise de materiais já produzidos sobre a temática (livros, teses, dissertações, artigos, entre outros), com o propósito de reunir os subsídios necessários para a construção do referencial teórico. Ela corresponde a “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 158). Entretanto, de acordo com Demo (1985), quando orientada por uma intenção teórica, a pesquisa bibliográfica ultrapassa a simples revisão de literatura e transforma-se em um processo de diálogo crítico com os/as autores/as, no qual o/a pesquisador/a identifica contradições, questiona pressupostos e elabora novas sínteses conceituais.

Concomitantemente à pesquisa bibliográfica, realizamos uma pesquisa documental, analisando legislações, normativas legais, planos e diretrizes nacionais e estaduais de educação, entre outros materiais relacionados ao ensino médio. Conforme Gil (2002, p. 45), a principal diferença entre a pesquisa bibliográfica e a documental reside no fato de que a primeira “[...] se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”, enquanto a segunda usa materiais que ainda não receberam tratamento analítico.

Considerando a complexidade e as múltiplas determinações que envolvem o objeto desta pesquisa, fundamentamo-nos no materialismo histórico-dialético, entendido aqui como teoria e método de interpretação da realidade. Conforme Gil (2008), o materialismo dialético constitui um método de interpretação da realidade sustentado em três princípios fundamentais: a unidade dos opostos, a relação entre quantidade e qualidade e a negação da negação, que explicam o movimento e o desenvolvimento das contradições constitutivas da realidade social. De acordo com essa concepção, os fenômenos sociais são vistos como totalidades dinâmicas e historicamente determinadas, que só podem ser apreendidas em suas múltiplas mediações políticas, econômicas e culturais. Diferentemente do positivismo, que privilegia dados mensuráveis, o método dialético busca compreender as mudanças qualitativas e o sentido histórico das contradições, permitindo entender a educação como expressão das lutas sociais e dos processos de reprodução e transformação da sociedade capitalista.

Segundo Netto (2011), o método marxiano opera por meio de um movimento dialético de ida e volta constante no qual, após identificar as determinações essenciais, o/a pesquisador/a retorna ao objeto inicial, agora reconstruído teoricamente como uma totalidade estruturada. Esse movimento permite captar as múltiplas determinações e inter-relações do objeto estudado até saturá-lo, de modo que a análise não fragmente a realidade.

A fidelidade ao método marxiano constitui o que Lukács denominou “ortodoxia marxista”, o que não implica uma repetição dogmática das ideias de Marx, mas sim a aplicação rigorosa e crítica do método materialista histórico-dialético na análise da sociedade contemporânea. Essa abordagem permite uma leitura crítica que vai além das aparências, desvelando as contradições que permeiam a política educacional do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, o/a pesquisador/a “[...] deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (Netto, 2011, p. 25) para chegar aos resultados almejados.

A seguir, no Quadro 1, apresentamos o desenho dessa pesquisa, articulando a problemática, os objetivos específicos, as seções da tese e os procedimentos analíticos correspondentes. Essa organização expressa o movimento dialético do pensamento investigativo, que parte da fundamentação teórica e do resgate histórico para alcançar a análise concreta das políticas e documentos, retornando à totalidade por meio da síntese crítica das contradições identificadas.

Quadro 1 - Estrutura metodológica da pesquisa

ENTRE A PROMESSA DA FORMAÇÃO INTEGRAL E A LÓGICA DO CAPITAL: A

IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS			
Tema: Reforma do Ensino Médio.			
Objeto de estudo: a Reforma do Ensino Médio e sua implementação em Minas Gerais.			
Objetivo geral: analisar a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, investigando de que modo as normativas educacionais que a orientam contribuem, ou não, para a superação da dualidade histórica do ensino secundário brasileiro, caracterizada pela separação entre formação propedêutica e formação técnico-profissional, e para a promoção da formação humana integral dos/as estudantes.			
Problemática central: de que maneira a Reforma e as normas que a orientam, em âmbito nacional e estadual, contribuem para superar a dualidade entre formação propedêutica e formação técnico-profissional e para promover a formação humana integral dos/as estudantes, ou se, ao contrário, reproduzem desigualdades e interesses de mercado?			
Questão norteadora	Objetivo específico correspondente	Seções da tese	Forma de abordagem/procedimentos de análise
Como as reformas do ensino médio, ao longo da história, expressam ou atualizam a dualidade entre formação propedêutica e formação técnico-profissional?	a) compreender como as reformas do ensino médio no Brasil, ao longo da história, expressam ou atualizam a dualidade estrutural entre a formação propedêutica e a formação técnico-profissional.	Seção 4 - A trajetória histórica do ensino médio no Brasil: entre avanços e retrocessos.	Pesquisa bibliográfica e documental das principais legislações e documentos nacionais e internacionais relacionados ao ensino médio, abordando o contexto político, econômico e ideológico. A análise foi conduzida a partir de uma interpretação histórico-dialética das contradições entre formação propedêutica e profissional.
De que maneira a Reforma do Ensino Médio foi implementada em Minas Gerais e quais foram as ações, estratégias, desafios e impactos no cotidiano escolar?	b) investigar como ocorreu a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, considerando as ações, estratégias, desafios e impactos no cotidiano escolar.	Seção 5 - A implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais: uma revisão integrativa das produções científicas.	Revisão integrativa sistematizada e categorizada de acordo com a temática, tendo como foco as ações, estratégias, desafios e impactos no cotidiano escolar a partir da implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais. Foram analisadas as produções científicas publicadas entre 2017 e 2024, sob uma perspectiva crítica, buscando identificar contradições e lacunas teórico-metodológicas.
Como o Crem e as normativas complementares da SEE-MG articularam a FGB e os itinerários formativos na prática escolar e quais contradições emergem desses documentos?	c) examinar de que modo o Crem e as normativas complementares da SEE-MG articulam a FGB e os itinerários formativos	Seção 6 - A materialização da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais: entre o discurso de formação integral e a lógica do capital.	Pesquisa documental, com análise crítica do Crem e das normativas complementares elaboradas pela SEE-MG, buscando identificar as contradições entre a retórica da formação integral e a subordinação da educação à lógica produtivista e mercadológica.

Quais características marcam a Reforma do Ensino Médio e quais são suas implicações para a função social da escola pública e para a formação humana integral?	d) identificar as características da Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a função social da escola pública e para a formação humana integral dos/as estudantes em Minas Gerais.	Seção 7 - Considerações finais: contradições, desafios e perspectivas para a educação pública.	Síntese dialética das análises desenvolvidas ao longo do texto; articulação entre totalidade e particularidade; discussão crítica das implicações políticas e pedagógicas da Reforma do Ensino Médio para a formação humana integral.
---	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A organização apresentada no Quadro 1 demonstra que a pesquisa não se desenvolve de forma linear, mas em um movimento dialético de idas e vindas entre teoria e prática, entre o histórico e o concreto. Cada etapa, articulada aos objetivos específicos, contribui para a análise crítica da Reforma do Ensino Médio em sua totalidade, considerando suas determinações históricas, políticas e ideológicas.

2.2 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

A análise de dados é uma tarefa solitária, árdua e intensa, que exige do/a pesquisador/a sensibilidade, estratégia e *expertise* na seleção, organização, reflexão e interpretação das informações levantadas. Para isso, utilizamos métodos e técnicas que possibilitam apreender os elementos essenciais, implícitos e explícitos, necessários à compreensão do fenômeno estudado, sem perder de vista as relações e contradições que o permeiam. Esses dados são confrontados com o referencial teórico que sustenta a pesquisa, em um movimento contínuo e dialético, podendo inclusive desdobrar-se em novas teorizações.

Reconhecendo os limites de modelos fechados e rígidos, tendo em vista a complexidade das relações que envolvem a Reforma do Ensino Médio, adotamos o materialismo histórico-dialético, por compreendermos que esse é o procedimento mais adequado a esta pesquisa. Pela sua natureza dialética, esse método não se restringe a manuais ou técnicas fixas, típicas de pesquisas, mas constitui uma forma de compreender o mundo e as contradições que nele se manifestam, as quais nos movem e nos forçam a tomar posições. Segundo Freitas (2007), esse tipo de pesquisa se assemelha à atividade de um pintor, na qual não há início ou fim definidos, nem uma forma única de criar a obra. A compreensão do objeto de estudo surge gradualmente, à medida que se observam

e interpretam as relações complexas que o estruturam, permitindo ao/a pesquisador/a não apenas compreender o fenômeno, mas também situar-se criticamente diante das contradições que ele apresenta.

Assim sendo, estruturamos esta pesquisa em cinco etapas interdependentes, articuladas entre si pelo movimento dialético entre teoria e prática (*práxis*), entre o histórico e o concreto, entre o particular e o todo. Essas etapas não são estáticas, mas expressam o próprio processo de construção do conhecimento, marcado por avanços, recuos e retomadas. O percurso metodológico, portanto, não se desenvolveu de forma linear, mas como um movimento contínuo, por vezes sinuoso e contraditório, revelando, a cada nova mediação, dimensões mais complexas do objeto investigado.

Primeira etapa: construção do referencial teórico

O referencial teórico constitui-se como parte essencial do próprio percurso metodológico da pesquisa, servindo de base para as abstrações necessárias à leitura crítica dos documentos e discursos oficiais. Para sua construção, os dados foram levantados em diferentes fontes, como livros, capítulos, artigos, teses, dissertações, entre outros materiais, em versões físicas e digitais. Para tanto, fundamentamo-nos, principalmente, em autores que abordam os conceitos de educação, trabalho e formação humana integral, sobretudo aqueles que analisam as políticas educacionais sob uma perspectiva crítica.

Este trabalho está fundamentado no materialismo histórico-dialético e tem como base as perspectivas educacionais defendidas por Marx e Engels. A partir desse fundamento, construímos o percurso teórico que nos ajuda a compreender a concepção de educação humana integral, bem como a dualidade educacional que tem historicamente acompanhado as políticas educacionais. Para tanto, retomamos inicialmente as propostas liberais de Condorcet e Lepelletier, elaboradas no contexto da Revolução Francesa, que defendem a instrução pública elementar e a diferenciação dos percursos formativos, destinando o ensino profissionalizante à classe trabalhadora e um ensino mais avançado às classes mais abastadas. Ao naturalizarem a divisão social do trabalho e a desigualdade entre as classes, essas propostas contribuem para a compreensão da gênese da dualidade educacional. Na sequência, analisamos as críticas socialistas e anarquistas de Proudhon, Bakunin e Robin, que denunciam o caráter fragmentado da educação burguesa e defendem uma educação integral, articulada às dimensões intelectual, física e moral, como resposta aos efeitos desumanizantes da divisão parcelada do trabalho. Esse debate ganha maior densidade teórica com

Marx e Engels, que inserem a educação no interior das relações de produção e da luta de classes, oferecendo as bases de uma educação proletária, omnilateral e emancipadora. Essa perspectiva é aprofundada com a contribuição de Gramsci e sua concepção de escola unitária, que propõe a superação da dualidade entre o trabalho manual e o intelectual como horizonte da emancipação humana.

Na sequência, avançamos para o debate contemporâneo, mobilizando autores que têm se debruçado sobre os conceitos de formação humana integral, omnilateral, politécnica e escola unitária, como Frigotto, Nosella, Manacorda, Saviani, entre outros. Analisamos como cada um interpreta e se posiciona diante dessas categorias, ainda que, por vezes, de forma distinta ou até mesmo contraditória. Com base nessas perspectivas, buscamos compreender de que modo as políticas educacionais se apropriam de conceitos historicamente vinculados à emancipação humana, ressignificando-os sob a racionalidade neoliberal e o pragmatismo do mercado.

Essas concepções teóricas não são tomadas de forma estática, mas como expressões de um movimento histórico e contraditório que reflete as disputas de hegemonia em torno do sentido da educação no capitalismo. O referencial teórico, portanto, não se constituiu como um momento isolado, mas como a base de mediação que orientou toda a leitura e interpretação dos documentos e produções científicas analisadas nas etapas seguintes.

Conforme Gil (2008), ao adotar o materialismo histórico como referencial teórico, o/a pesquisador/a passa a compreender os fenômenos sociais em sua dimensão histórica e nas determinações materiais que os constituem. Essa perspectiva parte da análise do modo de produção vigente em cada sociedade e das formas como ele se articula às instâncias políticas, jurídicas e ideológicas, possibilitando interpretar os processos sociais como expressões concretas da relação entre infraestrutura e superestrutura.

Segunda etapa: percurso histórico e normativo do ensino médio no Brasil

Na segunda etapa, realizamos o levantamento e a análise documental de legislações e diretrizes nacionais que compõem o percurso histórico e normativo do ensino médio no Brasil, do século XIX ao século XXI. Essa etapa nos permitiu compreender a gênese e o desenvolvimento histórico das políticas voltadas a esse nível de ensino, em suas múltiplas determinações políticas, econômicas e ideológicas.

Nosso propósito foi compreender como se deu o movimento de constituição das políticas voltadas ao ensino médio, seus avanços, retrocessos e as formas pelas quais expressam a dualidade

estrutural entre a formação propedêutica e a formação técnico-profissional. Ao mesmo tempo, buscamos identificar as determinações históricas e ideológicas que levaram à formulação da Reforma do Ensino Médio de 2017 e à sua atualização em 2024, situando o caso de Minas Gerais dentro da totalidade histórica e contraditória que marca as políticas educacionais brasileiras.

Para essa pesquisa documental, analisamos documentos normativos e legais, tais como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Planos Nacionais de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, entre outros materiais relacionados ao tema. Além disso, examinamos documentos elaborados por organismos internacionais, cujas diretrizes e recomendações exerceram influência direta sobre as políticas educacionais brasileiras para esse nível de ensino.

Terceira etapa: revisão integrativa

Para compreender melhor o objeto de estudo, realizamos uma revisão integrativa das produções científicas publicadas entre 2017 e 2024, em diferentes bases de dados nacionais e internacionais. Nosso objetivo nessa etapa foi identificar o que tem sido produzido sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, as ações e estratégias adotadas pelas escolas, os desafios enfrentados e os impactos no cotidiano escolar decorrentes dessa política educacional.

Esse período abrange desde a promulgação da Lei nº 13.415/2017 até a aprovação da Lei nº 14.945/2024, que reestruturou o Novo Ensino Médio. O recorte temporal foi definido estrategicamente, considerando que ambas as legislações incidem diretamente sobre a organização curricular e sobre o sentido formativo atribuído ao ensino médio, de modo a entender as transformações e debates que emergiram nesse período.

A revisão integrativa constituiu-se, metodologicamente, como mediação entre o referencial teórico e o campo empírico das políticas educacionais, nos permitindo compreender como o debate acadêmico expressa, em suas contradições, o próprio movimento real da reforma.

Constatamos, com esse levantamento, que a maior parte dos estudos, realizados entre 2018 e 2020, ainda no período inicial de implementação da Reforma, não discute o Currículo Referência do Ensino Médio (Crem) de Minas Gerais, publicado em 2021, nem as normativas posteriores elaboradas pela SEE-MG para a rede estadual de ensino. Além disso, observamos que nenhuma

dessas pesquisas adota o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico, o que reforça a pertinência de nossa escolha por esse caminho e pela análise crítica da materialização da Reforma no contexto mineiro, compreendida aqui como expressão particular das contradições da política educacional nacional sob a lógica do capital.

Quarta etapa: análise e discussão das normativas e documentos de Minas Gerais

Na quarta etapa da pesquisa, realizamos uma análise qualitativa, interpretativa e crítica dos principais documentos oficiais que nortearam a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais. Nessa etapa, buscamos compreender de que modo o Estado mineiro materializa, por meio de suas normativas, as diretrizes nacionais da Reforma e como se dá a articulação entre a Formação Geral Básica e os itinerários formativos, evidenciando as tensões entre o discurso da formação humana integral e a lógica produtivista e mercadológica que atravessa a política educacional.

Considerando que a Revisão Integrativa, apresentada na etapa anterior, reúne um conjunto de estudos que analisam o período inicial de implementação da Reforma em Minas Gerais, entre 2017 e 2020, optamos por não aprofundar novamente esse recorte temporal, considerando a ampla discussão pela produção acadêmica. Contudo, retomamos alguns elementos desse período sempre que necessário para contextualizar o processo de implementação e aprofundar aspectos que não ficaram tão evidentes nesses estudos, tomando como referência as categorias de análise desta pesquisa.

Assim sendo, revisitamos esse período por meio da análise de documentos como o livro *Ensino Médio em Tempo Integral Profissional de Minas Gerais: construção de política inovadora com rede de parceiros* (Minas Gerais, 2021i), com o objetivo de compreender como o EMTI Profissional foi estruturado no Estado, quais atores participaram de sua formulação, quais interesses estavam em jogo e como se estruturou a oferta dos cursos técnicos. Também analisamos o Documento Orientador da Política de Educação Integral e Integrada e Implementação das Escolas Polo de Educação Múltipla em Minas Gerais (Minas Gerais, 2017), de modo a reforçar a análise sobre a ênfase atribuída aos discursos de projeto de vida, empreendedorismo e protagonismo juvenil nas políticas educacionais estaduais.

Além disso, abordamos o contexto da pandemia de Covid-19 e as ações adotadas pelo Estado para garantir a continuidade do ensino no período emergencial, como o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reanp), instituído pela Resolução SEE nº 4.310/2020 (Minas

Gerais, 2020), bem como os instrumentos utilizados, como o Plano de Estudos Tutorado (PET), o programa televisivo Se Liga na Educação e o aplicativo Conexão Escola. Essa análise foi complementada por dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a educação em Minas Gerais, com o objetivo de situar o leitor quanto ao cenário educacional vivenciado naquele momento e evidenciar as tensões entre os discursos oficiais e as condições concretas enfrentadas pela juventude mineira e pelos/as docentes da rede pública.

A partir dessa retomada, tomamos como ponto de partida o ano de 2021, quando foi publicado o Crem, elaborado a partir das normativas nacionais, como a Lei 13.415/2017, a BNCC-EM e as DCNEM. O Crem constitui o núcleo estruturante do *corpus* documental desta pesquisa, por orientar a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e conduzir a implementação do Novo Ensino Médio no Estado.

Integram ainda o *corpus* as normativas estaduais produzidas a partir do Crem e diretamente relacionadas ao processo de implementação da Reforma no período de 2022 a 2024, recorte temporal deste estudo. Entre esses documentos destacam-se a Resolução CEE nº 481, de 1º de julho de 2021, que estabeleceu as diretrizes para a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) nas redes públicas e privadas de Educação Básica do Estado (Minas Gerais, 2021c); a Resolução SEE nº 4.657/2021 (Minas Gerais, 2021d), que regulamentou as matrizes curriculares a serem adotadas pelas escolas estaduais que iriam iniciar o Novo Ensino Médio em 2022; a Resolução SEE nº 4.692/2021, que estabeleceu diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais (Minas Gerais, 2021e); a Resolução SEE nº 4.777/2022, que normatizou as matrizes curriculares da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais para o ano letivo de 2023 (Minas Gerais, 2022a); a Resolução SEE nº 4.908/2023, que instituiu as matrizes curriculares a serem adotadas em 2024 (Minas Gerais, 2023a); o Memorando-Circular nº 26/2021/SEE/DIEM (Minas Gerais, 2021h) e a Orientação DGEP/SGP nº 01/2022, que tratam das atribuições do Coordenador Geral e Coordenador por Área de Conhecimento, além de reportagens e outros materiais publicados que tratam da temática. Esses documentos foram selecionados por sua relevância normativa e por incidirem diretamente sobre o trabalho das escolas e dos/as profissionais da educação.

Cada documento foi inicialmente caracterizado quanto à sua natureza, objetivos, público-alvo e papel no processo de implementação da Reforma. Nesse levantamento, buscamos compreender como o Estado organizou o currículo, definiu prioridades, distribuiu

responsabilidades e construiu uma determinada concepção de formação para os/as estudantes do ensino médio. Também observamos se houve ou não a presença de parcerias público-privadas e de que modo contribuíram para a implementação dessa política no Estado.

Partimos da compreensão de que esses documentos não são neutros, mas expressões de um determinado momento histórico, atravessadas por disputas, interesses e contradições. O procedimento metodológico envolveu, em um primeiro momento, uma leitura exploratória dos textos, com atenção aos conceitos recorrentes, aos argumentos utilizados para justificar a Reforma, as orientações relacionadas ao currículo, ao trabalho docente e à organização escolar. Em seguida, realizamos uma leitura aprofundada, acompanhada de fichamento analítico, no qual foram registrados sistematicamente os trechos considerados relevantes para os objetivos da pesquisa.

As categorias formação humana integral, formação omnilateral, politecnia e escola unitária fundamentaram a interpretação e a análise crítica das propostas curriculares e das orientações pedagógicas presentes nos documentos oficiais. A partir da leitura atenta e do fichamento analítico, foram sendo delineados eixos de contradição que nos auxiliaram na problematização das normativas ao longo da análise. Entre esses eixos, destacamos: a tensão entre o discurso da formação humana integral e o foco no desenvolvimento de competências alinhadas às demandas do mercado; a promessa de flexibilização curricular frente às condições concretas das instituições escolares; o discurso de autonomia e protagonismo juvenil em contraste com as condições concretas em que estão inseridos/as os/as estudantes; e, por fim, a autonomia escolar anunciada nos documentos, tensionada por mecanismos de padronização, controle e regulação característicos dos modelos de gestão empresarial.

A leitura crítica e o fichamento analítico dos documentos mostraram-se coerentes com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado. Esse percurso possibilitou a construção de uma análise articulada sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, permitindo apreender tanto as continuidades em relação às diretrizes nacionais quanto as especificidades da política educacional estadual, bem como problematizar a relação entre o discurso da formação humana integral e a crescente presença da lógica de mercado na escola pública.

Quinta etapa: síntese das contradições

A quinta e última etapa correspondeu à elaboração da síntese crítica das contradições identificadas ao longo do estudo. Essa síntese não representa um encerramento, mas o retorno à

totalidade, reconstruída no plano teórico a partir das múltiplas determinações analisadas nas etapas anteriores. Segundo Marcondes e Brisola (2014, p. 206), essa característica dialética da síntese “[...] reforça a importância da passagem temporal, qual seja, do antes e depois à medida que permite que o pesquisador, continuamente, fortaleça ou substitua os conceitos unificadores e identificadores do objeto ou situação estudada”.

Nessa etapa, procuramos evidenciar as tensões entre o discurso da formação humana integral e a racionalidade do capital, culminando na formulação das conclusões da pesquisa, nas quais discutimos as implicações políticas e pedagógicas da reforma para a função social da escola pública e para a formação humana omnilateral. Segundo Freitas (2007, p. 50), a “síntese, portanto, não tem, aqui, o sentido de ‘meio termo’ ou ‘ponto final’. São momentos do objeto em que novas contradições são abertas em nível mais avançado”.

Ressaltamos, como pode ser observado na construção das etapas apresentadas aqui, que todo material foi analisado e interpretado a partir de uma perspectiva teórica crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, com vistas a compreender a essência do objeto de estudo, suas contradições e sua relação com os fenômenos sociais que estruturam a sociedade capitalista. Isso implica uma postura crítica do/a pesquisador/a diante do objeto, de forma a “[...] extrair dele as suas múltiplas determinações” (Netto, 2011, p. 53), as quais não são estáticas, mas estão imersas nos complexos fenômenos que compõem a totalidade social.

Assim sendo, os procedimentos técnicos adotados nesta pesquisa e suas etapas construtivas compõem o rigor científico que ela requer. Contudo, para a análise dos dados à luz do materialismo histórico-dialético, é imprescindível considerar que a realidade social não é estática, mas contraditória, dinâmica e historicamente determinada. As relações sociais estão em constante movimento dialético, que, por sua própria natureza, refuta o uso de manuais e técnicas padronizadas (Freitas, 2007).

Com base no exposto, com esse percurso metodológico, buscamos apreender o objeto em sua complexidade e contradição, evidenciando como as políticas educacionais, ainda que determinadas pela lógica do capital, também constituem espaços de disputa e de afirmação de projetos formativos contra-hegemônicos de formação humana integral, compreendida, aqui, em sua perspectiva omnilateral.

Na próxima seção, analisamos a educação a partir da perspectiva marxiana, correlacionando-a com outros autores e outras perspectivas teóricas, abordando as diferentes

concepções e como elas refletem as estruturas de poder em diferentes épocas, bem como seus reflexos nos modelos educacionais vigentes.

3 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: DIÁLOGOS ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

“A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. E por isso que ela tende inevitavelmente a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima da sociedade [...]”

(Marx; Engels, 2001, p. 100).

Nesta seção, analisamos a educação em sua relação com o trabalho e a luta de classes, à luz do materialismo histórico-dialético. Exploramos as concepções marxianas acerca da educação, considerando o contexto de formação do capitalismo industrial e os antagonismos de classe que moldam as relações sociais e econômicas. Esse referencial teórico nos permite conectar as obras de Marx com as interpretações contemporâneas que revelam os interesses do capital e seus reflexos nas dinâmicas educacionais. A educação, nessa perspectiva, pode atuar tanto como um mecanismo de manutenção da ordem capitalista quanto como um espaço de resistência e transformação.

O simples fato de adotar uma abordagem marxista nos coloca em uma posição de resistência diante dos ditames do capital, especialmente em contextos políticos que buscam incessantemente deslegitimar e destruir as bases do pensamento crítico e emancipador. No Brasil, nos últimos anos, testemunhamos uma ofensiva sistemática contra a educação, a cultura e os movimentos sociais, numa tentativa de reescrever a história e silenciar vozes dissidentes. Esse movimento não é novo: ao longo da história, marxistas foram perseguidos, torturados, exilados e até assassinados por desafiar a ordem estabelecida (Netto, 2011). A escola, como parte dos aparelhos ideológicos do Estado, tem servido historicamente aos interesses da classe dominante, conformando os indivíduos à ordem social vigente.

Esse contexto reflete um processo histórico recorrente, no qual avanços no pensamento crítico são seguidos por tentativas de retrocesso promovidas pelas elites dominantes. Essas ofensivas, impulsionadas pela retomada agressiva de ideologias reacionárias, buscam moldar a consciência coletiva para manter sua posição de hegemonia. Contudo, a resistência persiste, pois a luta pela emancipação social não pode ser silenciada, tampouco sufocada por esses discursos dominantes.

Considerando que a educação continua sendo um dos principais campos de disputa na luta de classes, a análise de suas contradições e das possibilidades de transformação à luz do materialismo histórico-dialético possui relevância científica e social, no sentido de compreendermos como o conhecimento pode ser apropriado e utilizado tanto para a reprodução da ideologia dominante quanto para sua superação.

3.1 EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA E LUTA DE CLASSES NA PERSPECTIVA MARXISTA

Embora Marx não tenha dedicado uma obra específica ao estudo do tema educação, ele abordou em diversos momentos a relação entre ensino, trabalho e luta de classes. No contexto da ascensão do capitalismo industrial, a educação tornou-se um instrumento fundamental para a conformação dos indivíduos às necessidades do capital.

No manuscrito *A Ideologia Alemã*, ainda que a educação não seja o foco central, Marx e Engels (2001) fazem uma breve referência, por meio do Sr. Grün, à proposta educacional apresentada por Condorcet. Nessa proposta, Marie Jean Antoine Nicolás de Caritat, o Marquês de Condorcet, defende que “a educação pública deve oferecer a todos os indivíduos os meios para eles satisfazerem suas necessidades [...] este deve ser o objetivo prioritário de uma educação nacional e, desse ponto de vista, ele representa um dever de justiça para o poder político” (Marx; Engels, 2001, p. 507). Esse excerto está inserido em uma obra escrita entre 1845 e 1846, período em que a desigualdade social era uma questão recorrente nas análises de Marx e que a proposta de reforma do ensino apresentada por Condorcet antecede a esse contexto histórico em mais de cinquenta anos, o que nos leva a questionar a sua aplicabilidade.

Diante desse fato, buscando compreender a citação e seu contexto histórico, bem como os motivos pelos quais foi mencionada na obra de Marx e Engels, abrimos um parêntese para uma breve discussão que consideramos relevante para o nosso tema de estudo. Em 1792, Condorcet foi

nomeado presidente do Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa. Nessa ocasião, percebendo a possibilidade de colocar em prática seus ideais iluministas, como resposta política ao momento revolucionário que a França estava atravessando, apresentou um Relatório e Projeto de Decreto sobre a Organização Geral da Instrução Pública⁹, em que propôs um sistema de instrução universal, laico e gratuito (Boto, 2003; Rodriguez, 2010).

Esse documento é uma síntese dos fundamentos políticos e filosóficos contidos na obra *Cinco Memórias da Instrução*, escrita em 1791. Nesse projeto, Condorcet organiza o sistema educacional em cinco níveis de instrução: escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes (Boto, 2003; Rodriguez, 2010). A escola primária seria responsável pelo ensino elementar e prepararia as crianças para se tornarem protagonistas, autônomas e capazes de conduzir suas próprias vidas. O ensino secundário, por sua vez, formaria os indivíduos para as novas demandas impostas pelas transformações tecnológicas na produção. Para ingressar nesse nível de ensino, precisaria dispor de tempo e recursos, o que, na visão de Condorcet, seria inviável para os filhos de camponeses e artífices, pois eles precisavam ingressar precocemente no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar. O terceiro grau seria oferecido pelos institutos e, segundo Boto (2003), poderia ser comparado ao ensino médio. Trata-se, portanto, de um ensino mais aprofundado, com a finalidade de preparar os indivíduos para funções públicas que exigem um nível elevado de conhecimento. O ensino de quarto grau formaria sábios e sábias, professores e professoras, e seria ofertado pelos liceus, instituições destinadas à produção e divulgação do conhecimento erudito. Embora nem todos consigam alcançar esse nível, Condorcet acreditava que o acesso ao ensino nos liceus promoveria a diminuição da desigualdade de fortunas e também aproximaria os indivíduos de diferentes classes sociais. Para ele, a educação pública não deveria ficar sob o comando do Estado ou de qualquer setor da sociedade. Assim sendo, caberia à Sociedade Nacional das Ciências e das Artes, última citada no relatório, considerada a instância suprema para o progresso do conhecimento, constituída por indivíduos ligados às letras, à filosofia, às ciências e às artes, supervisionar todos os níveis de ensino e organizar o processo formativo, protegendo, desse modo, os indivíduos da ignorância e da arbitrariedade dos poderes instituídos (Boto, 2003). Sua preocupação era de que a instrução pública e universal fosse subordinada aos interesses de grupos que visavam apenas atender seus interesses particulares (Rodriguez, 2010).

⁹ *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique*. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1989_num_42_4_1898. Acesso em: 6 fev. 2025.

Ainda que defendesse uma educação universal e gratuita em todos os níveis, Condorcet reconhecia as limitações materiais e orçamentárias, bem como os impactos econômicos que sua proposta poderia gerar. Por isso, acreditava que, naquele momento, apenas o ensino primário/elementar poderia ser ofertado gratuitamente a todos os cidadãos franceses. Porém, ele não descartava a possibilidade de uma progressão gradativa na oferta dos níveis mais elevados de ensino (Boto, 2003). No seu entendimento, a “[...] instrução mais ‘elevada’ não se destinava a todos; somente alguns talentos poderiam ascender a essa instrução, que beneficiaria os indivíduos e toda a nação” (Rodriguez, 2010, p. 70). Essa formação de talentos individuais ficaria sob a responsabilidade do Estado.

Preocupado com a possibilidade de emergirem movimentos políticos em razão das mudanças provocadas pela proibição das corporações de ofício e das associações de trabalhadores¹⁰, e ao perceber uma intensificação do trabalho urbano, Condorcet apresentou uma proposta de educação profissional como uma estratégia para combater a disseminação de ideias coletivas e antiliberais e, ao mesmo tempo, conformar as massas aos interesses liberais democráticos. Essa formação ficaria sob a responsabilidade do Estado e seria ofertada conforme interesses do mercado (Coelho; Coelho, 2023). Assim, para formar os futuros trabalhadores da pátria francesa, conforme defende o Marquês, seria necessário algum tipo de incentivo para que os estudantes permanecessem no ensino profissional (Boto, 2003).

Ele acreditava que os trabalhadores estavam expostos a influências políticas de determinados grupos e que, sob tais circunstâncias, poderiam surgir movimentos e agitações ‘perigosas’. Nesse sentido, caberia à instrução despertar a razão desse público. Para o autor, “as novas configurações do trabalho limitavam a razão humana, mas, por meio de uma instrução apropriada, os homens poderiam apossar-se desta capacidade de raciocinar corretamente, o que lhes permitiria se aperfeiçoar e evitar que a estupidez tomasse conta dos seus espíritos” (Coelho; Coelho, 2023, p. 12).

A proposta de educação profissional refletia a estrutura social da época, com divisões claras entre os diferentes tipos de formação. As profissões eram distribuídas em duas categorias distintas: de um lado, aquelas de interesse público e relevância coletiva, como medicina, engenharia e ciência militar, acessíveis apenas a um grupo restrito; de outro, as voltadas para as artes mecânicas, destinadas à classe trabalhadora, que não tinha condições de alcançar níveis mais avançados de

¹⁰ Lei *Le Chapelier*. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/Chapelier.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

ensino. Essa segunda categoria profissional atendia aos interesses e privilégios das camadas mais abastadas e era ao mesmo tempo meio de subsistência dos/as trabalhadores. Para Condorcet, eram as condições sociais que iriam determinar o tipo de profissão de cada indivíduo (Coelho; Coelho, 2023).

A proposta estava alinhada aos interesses econômicos vigentes, como também revelava uma dualidade entre a formação técnica/mecânica voltada para a classe trabalhadora e a formação intelectual reservada à elite, que Marx aprofunda em sua obra, e que, como veremos mais adiante, continuam a inspirar os modelos atuais de educação.

É importante lembrar que essa proposta surgiu em um contexto revolucionário, marcado por extrema desigualdade social e educacional, no qual os direitos fundamentais eram restritos a uma pequena parcela da população e a educação era um privilégio acessível a poucos. Embora defendesse o acesso igualitário entre homens e mulheres na escola, sem distinção de conteúdo, um ensino laico, com conteúdos científicos e morais (no sentido de razão), desvinculado das influências religiosas (Rodriguez, 2010), a visão de Condorcet sobre a desigualdade divergia da concepção de Marx. Condorcet considerava a desigualdade de talentos, competências e fortunas entre os seres humanos como decorrente de sua própria natureza. Para ele, as disparidades econômicas não comprometiam a igualdade e a liberdade das pessoas nem representavam um obstáculo ao progresso, pois eram inerentes a uma sociedade de homens livres. Assim, o aperfeiçoamento do trabalho e a instrução pública universal e igualitária deveriam servir como meios de mitigá-las, de promover a igualdade de direitos e a autonomia dos indivíduos (Coelho; Coelho, 2023; Boto, 2003; Silva, 2010).

Condorcet faz também distinções entre educação e instrução: a educação seria restrita ao âmbito privado, na medida em que a família educa os filhos ao longo da vida de acordo com seus valores particulares, religiosos e políticos; já a instrução seria um direito público de todos os membros da sociedade, consistindo em um saber elementar que garantiria o mínimo de autonomia necessário para a sobrevivência em sociedade. Por isso, o Estado deveria intervir somente na instrução pública, dada às diferenças de trabalhos e de fortuna que impediriam sua oferta por longo período (Boto, 2003; Rodriguez, 2010; Silva, 2010). Gramsci (2024) critica essa visão idealista de separar instrução (transmissão de conhecimento) e educação (formação moral e cultural). Para ele, ensinar um/a estudante não é apenas passar informações, mas sobretudo formar a sua consciência.

Nesse sentido, a aprendizagem não ocorre somente de forma isolada, mas é influenciada pelo ambiente social (família, bairro, cultura popular).

Embora veja “[...] na instrução pública uma maneira de combater a estupidez produzida pela divisão social do trabalho” (Silva, 2010, p. 11), Condorcet traz elementos que nos levam a concluir que a educação, ao invés de promover a equidade e a justiça social, como citada na obra de Marx e Engels (2001), era concebida como um instrumento de separação dos indivíduos de acordo com suas classes sociais. Maciel, Mourão e Silva (2020, p. 8) corroboram com esse pensamento quando afirmam que “[...] mesmo no apogeu da Revolução Francesa, a educação pública foi pensada para diferenciar as classes sociais; [...] a proposição de igualdade entre os homens fora uma formalidade necessária para acalmar os ânimos exacerbados durante o processo revolucionário”.

Uma evidência clara dessa separação está na proposta de ofertar um ensino elementar para a classe trabalhadora e um ensino mais avançado para aqueles/as que dispõem de tempo e recursos. Tal distinção é validada pelo discurso da meritocracia e do talento nato, como se isso fosse a raiz da desigualdade social, quando, na perspectiva marxista, a verdadeira origem da desigualdade reside na propriedade privada dos meios de produção e na exploração da força de trabalho. Essa proposta educacional de Condorcet se alinha perfeitamente aos interesses burgueses da época, que visavam oferecer o mínimo necessário para controlar e conformar a classe trabalhadora.

Embora representasse um ideário iluminista otimista para o progresso do espírito humano, o plano educacional do Marquês não foi aprovado, sequer foi discutido pela Assembleia Legislativa como deveria, dadas as circunstâncias políticas pelas quais a França atravessava naquele período (Boto, 2003; Maciel; Mourão; Silva, 2020). Entretanto, foi um marco do pensamento revolucionário da época e pioneiro de projetos educacionais posteriores que tem por base a defesa da democratização da educação escolar.

Essa digressão se faz necessária no sentido de compreendermos os elementos que passaram pelo crivo da análise de Marx e que contribuíram direta ou indiretamente para a sua visão sobre a educação. Foi a partir da Revolução Francesa, segundo Maciel, Mourão e Silva (2020), que emergiram as concepções educacionais que abrangem as dimensões intelectual, física e moral, especialmente nos textos de Condorcet e de Lepelletier. O Plano Educacional de Lepelletier, intitulado *Plan d'Éducation Nationale*, embora aprovado, nunca foi implementado. Ele defendia a divisão de classes e a instrução pública e gratuita para crianças até os 12 anos. Após essa idade,

a educação seria oferecida da seguinte forma: a formação física e moral, vinculada ao trabalho manual, seria destinada às classes subalternas; já a educação intelectual, voltada para a preparação de funções executivas, ficaria reservada às classes dominantes. Assim sendo, a partir das concepções de Lepelletier, todo o sistema educacional liberal passaria a ser “[...] operacionalizado dessa forma, como sistema dual: educação pública para as classes subalternas e privada para as classes dominantes, ambas hierarquicamente distribuídas segundo o lugar e o papel desempenhado por elas na estrutura social” (Maciel; Mourão; Silva, 2020, p. 14).

Essa estrutura educacional marcada pela dualidade, conforme apresentada por Lepelletier, nos permite compreender como a escola foi historicamente organizada para responder aos interesses das classes dominantes. As ideologias que sustentam esse modelo, bastante criticadas por Marx, longe de serem neutras, atuam na legitimação de políticas, programas e instituições, incluindo as escolas. Elas se apresentam como promotoras da igualdade social, mas ignoram o contexto social, as relações de produção e as estruturas materiais que sustentam a sociedade capitalista. Funcionam em favor dos interesses da burguesia, por meio dos seus intelectuais (Gramsci, 2024), com discursos que naturalizam a divisão social do trabalho e reforçam a subordinação da classe trabalhadora. Nesse contexto, a escola configura-se como um aparelho de reprodução das relações sociais hegemônicas, ao promover a diferenciação das formas de ensino conforme a posição de classe dos indivíduos, contribuindo, desse modo, para a consolidação da ordem capitalista.

Marx (1985), ao fazer uma análise crítica da economia política clássica e das ideologias que surgem para justificar, minimizar ou disfarçar as contradições inerentes ao sistema capitalista, percebe que à medida que essas contradições vão se acentuando, economistas e teóricos a serviço do capital tentam criar meios de mascará-las, criando suas teorias e diferentes escolas de pensamento. Ele cita dois tipos de escolas: a humanitária e a filantrópica.

A escola humanitária reconhece os aspectos negativos do capitalismo, como a exploração do proletariado e os problemas sociais derivados da concorrência capitalista. No entanto, em vez de propor uma transformação estrutural do sistema, busca suavizar seus efeitos, aconselhando aos trabalhadores “[...] a sobriedade, o trabalho consciencioso e a limitação dos filhos [...]”, enquanto recomenda aos burgueses “[...] dedicarem-se à produção com entusiasmo refletido” (Marx, 1985, p. 118). O autor critica essa abordagem por concentrar todo seu campo de estudo na busca

infindável de distinções entre conceitos (teoria e prática, conteúdo e forma, direito e fato etc.) ao invés de questionar as bases estruturais que geram essas contradições.

Já a escola filantrópica seria uma evolução da escola humanitária, mas com um nível maior de idealismo. Os filantropos negam o antagonismo de classes e acreditam que todos podem se tornar burgueses, ou seja, defendem a possibilidade de um capitalismo sem desigualdades ou exploração, pelo menos na teoria. Marx (1985) alerta que, embora seja fácil abstrair as contradições do capitalismo na teoria, essas contradições são inseparáveis da realidade prática desse sistema. Essa escola idealiza relações como o trabalho assalariado, o capital e o mercado, mas desconhece os antagonismos inerentes a elas. Para ele, essa visão é ilusória e contraditória, pois, ao combaterem as práticas burguesas, os filantropos tornam-se, paradoxalmente, mais burgueses do que aqueles que criticam.

Tanto a escola humanitária quanto a filantrópica representam tentativas de atenuar ou mascarar as contradições do capitalismo, sem, contudo, enfrentá-las em sua raiz. Ambas ignoram a necessidade de uma transformação estrutural da sociedade, mantendo intacta a lógica do capital e a divisão de classes. Segundo Konder (2006, p. 16), “a ideologia, como consequência da alienação, só pode ser superada em suas raízes por meio de uma transformação desalienadora, prática, capaz de mudar as condições socioeconômicas, de modo a permitir que os produtores em geral possam se reapropriar de todas as suas produções”. Diante disso, Marx e Engels (2017) conclamam os trabalhadores à luta contra o sistema capitalista e à construção de uma nova ordem social, o comunismo, baseada na propriedade coletiva dos meios de produção.

Essa perspectiva revolucionária encontra sua formulação mais sistematizada no *Manifesto do Partido Comunista* (1848), em que Marx e Engels (2017) analisam a luta de classes como o motor da história e defendem a necessidade de uma revolução proletária que seja capaz de superar as contradições do capitalismo e instaurar uma sociedade sem classes.

Essa centralidade da luta de classes é reforçada logo no primeiro capítulo da obra, quando Marx e Engels (2017) destacam que os conflitos entre opressores e oprimidos são a base de todas as sociedades até então existentes:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e jornaleiro, numa palavra, opressor e oprimido, estiveram em constante oposição um contra o outro. Realizavam uma luta ininterrupta, ora escondida, ora aberta, uma luta que sempre terminou ou numa reconstrução revolucionária da sociedade inteira ou na ruína de ambas as classes em luta (Marx; Engels, 2017, p. 14-15).

A partir dessa afirmação, podemos compreender que a luta de classes constitui não apenas um fenômeno histórico recorrente, mas a força motriz das transformações sociais. Essa concepção está diretamente vinculada à perspectiva do materialismo histórico-dialético, segundo a qual são os conflitos entre classes antagônicas – entre os que detêm o poder e os que estão a ele subordinados – que impulsionam as mudanças nas estruturas sociais.

Marx tece críticas à visão idealista que reduz os seres humanos a meros produtos das circunstâncias, desconsiderando seu papel ativo na transformação da realidade. Para ele, não basta interpretar o mundo, como fazem os filósofos idealistas, mas, é preciso, sobretudo, transformá-lo; essa transformação só pode ser alcançada por meio da luta de classes e pela ascensão do proletariado ao poder (Marx; Engels, 2001).

Em sua obra *Teses sobre Feuerbach*, Marx introduz o conceito de *práxis* revolucionária, que significa que os seres humanos não apenas transformam o mundo por meio de suas ações, mas também transformam a si mesmos nesse processo (Marx; Engels, 2001). Segundo Konder (2006), Marx não se limitou a ser um filósofo do trabalho, mas assumiu o compromisso de ser um filósofo dos trabalhadores, oferecendo-lhes os instrumentos teóricos necessários para que pudessem compreender e modificar a realidade social. A *práxis* revolucionária mencionada no texto não se refere a qualquer ação prática, mas sim à ação consciente e orientada por um entendimento teórico. Isso significa que, para transformar a sociedade e superar o modo de produção capitalista, os trabalhadores precisavam não apenas se engajar na luta política e social, mas também desenvolver uma compreensão crítica sobre sua própria condição e sobre os mecanismos da sociedade burguesa. Para isso, “[...] a classe operária precisava esclarecer-se a si mesma no plano teórico, paralelamente às ações que empreendia no plano prático. Precisava aprender que a *práxis* não é toda e qualquer atividade prática: é atividade de quem faz escolhas conscientes e para isso necessita da teoria” (Konder, 2006, p. 15).

Nesse processo, Marx ressalta que o educador/a também deve ser educado, evidenciando que a formação crítica não ocorre de forma unilateral, mas sim em uma relação recíproca entre sujeito e sociedade (Marx; Engels, 2001). Trata-se de reconhecer que aquele/a que se propõe a transformar a realidade social por meio da educação também é constantemente transformado/a por ela (Gramsci, 2024), sendo condicionado pelas estruturas sociais antes mesmo de atuar sobre elas (Konder, 2006). Dessa forma, tanto educadores/as quanto educandos/as precisam desenvolver uma

consciência crítica das contradições e das estruturas que determinam as relações sociais e econômicas, compreendendo que as desigualdades não são naturais, mas produtos históricos e sociais, portanto passíveis de superação. Como defende Marx, não é a teoria que muda a realidade, mas a *práxis*, em cujo plano devemos atuar. Ao mesmo tempo em que atuamos e produzimos essa realidade, nós também somos responsáveis por modificá-la. Portanto, cabe a nós diferenciar, no plano da teoria e da *práxis*, quais mudanças estão em jogo para intervir sobre elas (Frigotto, 2009).

Assim, é papel da educação despertar a consciência crítica dos/das educandos/as e dos/das educadores/as. Qualquer que seja a proposta educacional, ela deve considerar o contexto socioeconômico dos sujeitos a quem se destina, suas realidades concretas, as diversidades, os interesses, as relações de classe, as perspectivas formativas, os limites, bem como os diferentes contextos escolares. A educação deve dialogar com os/as profissionais da área, numa relação dinâmica e participativa, compreendendo seus anseios, perspectivas, angústias e necessidades formativas. Desse modo, ela vai se constituindo em um instrumento democrático e participativo, orientado por uma perspectiva integradora, humanizadora e emancipadora.

A necessidade de compreender a educação em articulação com as condições materiais da existência humana também aparece nas críticas de Marx e Engels (2001) ao idealismo iluminista presentes em *A ideologia alemã*. A breve menção a Condorcet nessa obra pode ser interpretada como parte desse esforço crítico. Ao subestimar o papel das relações materiais na organização social, o pensamento iluminista, embora progressista em sua época, não conseguiu romper com as estruturas fundamentais da sociedade de classes. Para os autores, a educação não pode ser concebida de forma dissociada das relações de produção e das estruturas sociais que moldam a vida material. Assim, propostas como a de Condorcet, ainda que defendessem uma educação pública e universal, não seriam suficientes para superar as desigualdades estruturais, pois estas estão enraizadas na divisão de classes e na manutenção da propriedade privada dos meios de produção.

A Revolução Francesa, ao dismantelar a ordem feudal aristocrática, em que o poder era centralizado no príncipe, criou as condições históricas necessárias para o nascimento da sociedade capitalista burguesa, objeto central das análises de Marx. Nesse contexto de transição, diversas propostas de instrução pública emergiram, refletindo distintas concepções de educação. Foi nesse período que surgiram as primeiras formulações de um sistema educacional público nacional, gratuito e obrigatório, concebido como um direito do cidadão e dever do Estado (Rodriguez, 2010).

Embora o projeto de Condorcet não tenha sido implementado, muitos de seus princípios foram retomados e aprimorados ao longo dos anos, influenciando diversos sistemas educacionais, inclusive o brasileiro.

Atualmente, a educação pública é reconhecida como um direito subjetivo garantido pela Constituição Federal de 1988. No entanto, a efetivação de uma escola universal, gratuita e laica ainda é alvo de disputas entre diferentes projetos políticos e setores da sociedade, especialmente entre os mais progressistas (Boto, 2003).

A partir dessa breve incursão histórica sobre a proposta educacional de Condorcet e de Lepelletier, podemos observar como os ideais de instrução pública, mesmo quando formulados sob a bandeira da igualdade e do progresso, refletiam e reforçavam as estruturas sociais vigentes. As distinções entre educação para as massas e educação para as elites, legitimadas pelo discurso da meritocracia e pela crença na desigualdade natural entre os indivíduos, evidenciam como a escola pública foi concebida, desde suas origens modernas, como instrumento de conformação social e manutenção da ordem. Essas concepções foram amplamente criticadas por Marx, que, ao analisar a relação entre educação, trabalho, ideologia e luta de classes, denunciou o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais. A partir de uma abordagem materialista histórica-dialética, ele não apenas problematizou as bases ideológicas das propostas iluministas liberais, mas revelou os mecanismos pelos quais o sistema educacional se articula à lógica do capital, funcionando como um dos aparelhos de reprodução das condições de exploração da força de trabalho.

Nesse embate de concepções, emergiu, segundo Maciel, Mourão e Silva (2020, p. 9), a “[...] concepção proletária de educação e, por conseguinte, as concepções de educação integral de ambas as classes”. Essa formulação expressa a luta por um projeto educativo que vai além da reprodução da lógica capitalista, incorporando a perspectiva de totalidade, formação omnilateral e emancipação humana. No próximo tópico, apresentamos os fundamentos teórico-políticos da educação proletária, concebida por Marx e Engels como parte do projeto de transformação social.

3.2 AS BASES DA EDUCAÇÃO PROLETÁRIA: ENTRE A CRÍTICA À ESCOLA BURGUESA E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PROJETO

A partir da crítica à escola burguesa, vista como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e de manutenção da ordem capitalista, surge a proposta de uma educação proletária como uma alternativa a ser construída no interior da luta de classes. Essa proposta é pensada a partir da realidade da classe trabalhadora e voltada para ela, e busca contribuir para a construção de uma nova sociedade. Seus principais fundamentos incluem o rompimento com a divisão social do trabalho, a garantia de um ensino público e gratuito para todos e a formação omnilateral, ou seja, uma formação que desenvolva de maneira integrada todas as dimensões do ser humano (intelectual, física, cultural e prática).

Essa concepção de educação voltada à emancipação da classe trabalhadora aparece nas formulações iniciais de Marx e Engels (2017). No *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, os autores propõem, entre as medidas a serem implementadas nos países mais avançados, a abolição do trabalho infantil e a oferta de educação pública, gratuita e universal para todas as crianças. Um ano antes, nos *Princípios Básicos do Comunismo*, Engels (1982) já havia defendido que essa educação fosse custeada pelo Estado e oferecida desde a primeira infância, como estratégia para interromper o ciclo de exploração da força de trabalho e promover o desenvolvimento pleno das novas gerações.

Ao contrário da perspectiva liberal iluminista, que aceitava a desigualdade de talentos como natural, Marx e Engels (2001, 2017) reconhecem que tais desigualdades são socialmente construídas, e que apenas uma educação articulada à transformação das estruturas materiais pode enfrentá-las de modo efetivo. Não se trata de uma igualdade idealizada, baseada no mérito individual ou na suposta neutralidade do Estado, mas na criação de condições concretas que garantam a todos os indivíduos o direito ao acesso equitativo aos diferentes níveis de ensino, independentemente da origem social.

Ainda que o *Manifesto* não traga maiores detalhes de como seria o modelo educacional, a proposta Marx e Engels (2017) de combinar educação com produção material pode ser interpretada como uma articulação entre teoria e prática, dando os primeiros indícios para a elaboração das bases de uma educação omnilateral, compreendida aqui como uma formação humana integral, cuja concepção será aprofundada ao longo deste trabalho.

Segundo Maciel, Mourão e Silva (2020, p. 15), toda proposta de educação integral de perspectiva socialista “[...] deve ter por fundamento a crítica da divisão social e técnica do trabalho e visar ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, o desenvolvimento integral do

ser humano”. O texto de Engels (1982) traz elementos importantes para compreendermos essa concepção. Para o autor, na sociedade comunista, a educação deve ser ampla e integrada ao processo produtivo, de modo que os/as jovens possam desenvolver múltiplas habilidades, diferente do que ocorre no sistema capitalista em que a divisão do trabalho os/as reduz à condição de especialista de funções específicas, levando-os/as à alienação. Assim sendo, caberia à educação formar sujeitos integrais e plenamente desenvolvidos, capazes de atuar em diversas atividades produtivas ao longo da vida, conforme suas aptidões e as necessidades sociais.

Essa concepção de educação, voltada para o desenvolvimento integral do ser humano e articulada à crítica da divisão social e técnica do trabalho, ganha respaldo não apenas nas proposições de Engels, mas também nos fundamentos ontológicos presentes nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844. Nessa obra de Marx, conforme identificado por Della Fonte (2014), o termo omnilateral aparece, pela primeira vez, associado ao processo de realização plena da essência humana que ocorre por meio de múltiplas formas de relação com o mundo e de apropriação da realidade. Segundo a explicação,

[...] O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana [...] (Marx, 2004, p. 108 *apud* Della Fonte, 2014, p. 388).

Posteriormente, essa concepção é retomada por Marx (1982) em suas *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões*, escrita em 1866 para o Primeiro Congresso Internacional dos Trabalhadores, realizado em Genebra. Nesse documento, ele expõe com maior clareza a proposta de uma educação proletária, articulada à formação omnilateral, como fundamento para a superação das limitações impostas pela sociedade de classes.

Nessa obra, Marx (1982) destaca a importância de a classe trabalhadora se organizar coletivamente em defesa da educação das crianças, que deveria ser iniciada antes mesmo dos nove anos de idade. Tal medida seria uma resposta direta aos efeitos desumanizantes do capitalismo, que relega a classe trabalhadora à condição de simples engrenagem do processo de acumulação, obrigando-a, muitas vezes, a submeter os próprios filhos e filhas à exploração precoce. Como essas crianças não possuem autonomia para resistir a essa lógica opressiva, cabe à sociedade, por meio

da ação coletiva e da mediação estatal, assegurar-lhes proteção e garantir seu direito à educação, rompendo com o ciclo de reprodução da miséria e da alienação.

Para Marx (1982), muitos/as trabalhadores/as sequer têm acesso a uma formação básica que lhes permita compreender a importância da educação não apenas para o futuro de seus filhos e filhas, mas também para sua própria emancipação. Apesar disso, ele ressalta que os setores mais conscientes do proletariado reconhecem que o destino da próxima geração está intimamente vinculado à qualidade da formação educacional. Esse público mais esclarecido

[...] compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efectuado convertendo a *razão social* em *força social* e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efectuam por uma medida [*act*] geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados (Marx, 1982, n. p.).

A partir dessa perspectiva, Marx (1982) defende que a classe trabalhadora deve se apropriar do aparato estatal como instrumento de luta política e social, utilizando-o para impor medidas que favoreçam seus próprios interesses. Nesse sentido, o Estado teria a função de garantir os direitos da população, especialmente o direito à educação de crianças e jovens. Ainda que não rejeite totalmente o trabalho de crianças e jovens, ele acredita que essa atividade só deveria existir se estivesse articulada à educação. A educação é assim compreendida a partir de três elementos fundamentais:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (Marx, 1982, n. p.).

Com isso, Marx propõe uma concepção educativa que ultrapassa os limites da instrução formal, estruturando-a a partir das dimensões intelectual, física e tecnológica. Essa proposta visa não apenas o desenvolvimento integral dos indivíduos, mas a formação de sujeitos conscientes de seu papel na transformação social. A esses três elementos, o autor acrescenta o trabalho produtivo

pago como componente essencial da formação omnilateral. Em sua análise, “a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (Marx, 1982, n. p.). Nesse contexto, o trabalho adquire centralidade, sendo compreendido por diversos autores marxistas como o elemento fundante da existência humana e o princípio educativo por excelência (Frigotto, 2009; Gramsci, 2024; Maciel; Mourão; Silva, 2020; Saviani, 2003). Segundo Pires, (1997, p. 91), “o trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar *pelo* trabalho e não *para* o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na *práxis* (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada)”.

Essa concepção educativa, quando articulada com outras reflexões presentes nas obras de Marx, resulta em uma definição mais precisa do modelo educacional almejado por ele, que está fundamentado na formação omnilateral, contrastando-se diretamente com a lógica da educação unilateral promovida pelo capitalismo, a qual restringe os indivíduos a papéis específicos e limitados dentro do processo de produção, ou como diz Frigotto (2009), que educa para o mercado, isto é, para formar o cidadão produtivo. Assim, Marx não apenas propõe um sistema educacional mais amplo e integrador, mas também defende uma transformação profunda da estrutura social, em que o trabalho, a educação e a produção se entrelaçam para possibilitar a emancipação da classe trabalhadora e a construção de uma nova sociedade.

Essa proposta de educação, no entanto, não é a única no contexto das críticas socialistas ao modelo educacional capitalista. Do ponto de vista socialista, o anarquista Proudhon foi pioneiro ao identificar a estratégia educacional da burguesia, e, em resposta, defendeu a ideia de uma educação unitária. Ele propôs um modelo de ensino integral que articula a especialização do trabalho com o desenvolvimento completo das capacidades humanas – intelectual, física e moral (Maciel; Mourão; Silva, 2020).

Nesse mesmo contexto, Maciel, Mourão e Silva (2020), ao analisar as *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões*, juntamente com os trabalhos de outros pensadores como Proudhon, Bakunin e Robin¹¹, observam que as dimensões física e intelectual, acrescidas da moral – não uma moral religiosa, mas no sentido revolucionário – são as

¹¹ Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin e Paul Robin estavam ligados ao anarquismo e defendiam a autogestão da sociedade, a descentralização do poder e a oposição ao Estado. Embora divergissem em diversos pontos do pensamento de Marx, o pensamento educacional (formação intelectual, física e profissional) defendido pela Associação Internacional dos Trabalhadores era comum a todos (Maciel; Mourão; Silva, 2020).

principais preocupações em relação à formação humana. Para os autores, essa formação está comprometida pela excessiva fragmentação do trabalho no capitalismo, que tende a idiotizar o/a trabalhador/a. Em contrapartida, uma formação ampla, que integra trabalho manual e intelectual com diversas combinações das atividades laboriosas, fortalece tanto a razão quanto o gênio, ou seja, fortalece a capacidade intelectual e crítica, bem como o potencial criativo dos indivíduos. Assim, para Proudhon, Bakunin e Robin, a educação não idiotizante seria aquela capaz de conciliar a divisão parcelada do trabalho com o desenvolvimento integral das faculdades humanas, condição essencial para a igualdade.

Essa quarta dimensão moral, destacada por Proudhon, Bakunin e Robin, está associada à formação ética e identitária da classe trabalhadora, em oposição à ética da burguesia e do Estado. Embora Marx não trate diretamente da moral nesses termos, a educação política cumpre essa função ao constituir a base para a superação da organização burguesa. Na concepção marxiana, a moral, como tratada pelos anarquistas, não é uma categoria central. Em seu lugar, ele inclui a instrução politécnica, entendida como o fundamento do desenvolvimento humano e da emancipação da classe trabalhadora. Dessa forma, enquanto os anarquistas priorizam a construção de uma moral revolucionária, Marx enfatiza o trabalho e a educação como meios de transformação social e de superação das desigualdades impostas pelo capitalismo (Maciel; Mourão; Silva, 2020).

Segundo Moraes (2019), os estudiosos que se dedicam à temática educação e trabalho a partir do pensamento de Marx e dos membros da Primeira Internacional¹² buscam romper com a divisão e fragmentação do trabalho a partir da perspectiva de educação politécnica. Nesse sentido, a proposta de educação integral, ao integrar o trabalho manual e intelectual, visava superar a dualidade do ensino, de forma a promover a igualdade entre os indivíduos para que todos pudessem desenvolver plenamente suas potencialidades. O autor (Moraes, 2019, p. 109-110) afirma que “apesar dos conflitos entre as diferentes correntes políticas, a concepção de educação integral e igualitária foi assumida como exigência prioritária pela Primeira Internacional por Bakunin, Proudhon e Marx, e pelas tendências que representavam”.

Essa relação intrínseca entre educação, trabalho e emancipação da classe trabalhadora é aprofundada em *O Capital: Crítica da Economia Política* (1867), considerada por Louis Althusser a obra de maior fôlego de Marx, e na qual é possível observar, na prática, a aplicação do

¹² A Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), conhecida como Primeira Internacional, fundada em Londres em 28 de setembro de 1864, reuniu trabalhadores/as de diversas correntes, incluindo socialistas, comunistas e anarquistas. Disponível em: <https://marxismo.org.br/marx-engels-e-a-1a-internacional/>. Acesso em: 15 nov. 2025.

materialismo histórico-dialético à análise das contradições do modo de produção capitalista. Nessa obra, Marx (2013) levanta críticas às cláusulas educacionais da legislação fabril inglesa de 1833¹³, que exigiam que crianças frequentassem a escola por pelo menos três horas diárias como condição para serem empregadas nas fábricas. Embora essas medidas fossem apresentadas como humanitárias, na prática, elas atendiam aos interesses do capital em disciplinar e organizar a força de trabalho, sem, de fato, garantir o direito à educação. A esse respeito, relata um dos inspetores da fábrica:

A culpa cabe unicamente ao poder legislativo, por ter aprovado uma lei enganosa (*delusive law*), que, sob a aparência de cuidar da educação das crianças, não contém um único dispositivo que assegure o cumprimento desse pretenso objetivo. Nada determina, salvo que as crianças, durante certa quantidade de horas diárias” (3 horas), “devem permanecer encerradas entre as quatro paredes de um lugar chamado escola, e que o patrão da criança deve receber semanalmente um certificado emitido por uma pessoa que assina na qualidade de professor ou professora (Marx, 2013, p. 581).

Os fabricantes eram obrigados a cumprir a lei, e as famílias não podiam mandar seus filhos e filhas menores de 14 anos para as fábricas sem que estivessem frequentando o ensino primário. Mesmo determinando a obrigatoriedade de matrícula e permanência na escola, a legislação sofria constantes ameaças e resistências dos fabricantes, que tentavam de todo modo burlar os dispositivos legais para impedir que as crianças frequentassem a escola. Segundo Marx, (2013, p. 581),

O espírito da produção capitalista resplandece com toda claridade na desleixada redação das assim chamadas cláusulas educacionais das leis fabris, na falta de um aparato administrativo, sem o qual esse ensino compulsório se torna, em grande parte, ilusório, na oposição dos fabricantes até mesmo a essa lei do ensino e nos subterfúgios e trapaças práticas a que recorrem para burlá-la.

¹³ A legislação fabril inglesa de 1833 (*Factory Act*), aplicada principalmente à indústria têxtil, foi resultado das lutas da classe trabalhadora e de pressões sociais em um contexto de crescente exploração no capitalismo industrial. Essa legislação representa um passo inicial para a regulamentação do trabalho, com cláusulas como: a proibição do trabalho para crianças menores de 9 anos, a limitação da jornada de trabalho para crianças de 9 a 13 anos a um máximo de 9 horas diárias, e para adolescentes de 13 a 18 anos a 12 horas diárias, além da proibição do trabalho noturno para menores de 18 anos. A respectiva normativa estabeleceu uma hora e meia de intervalo para refeições durante a jornada de trabalho e também introduziu os inspetores de fábricas, que seriam responsáveis por fiscalizar o seu cumprimento. Essas medidas representam uma tentativa do Estado de regular as condições de trabalho e limitar a exploração dos/as trabalhadores/sd, especialmente mulheres e crianças, nas fábricas. Contudo, Marx (2013) critica as limitações e as dificuldades para sua implementação, principalmente devido à resistência dos proprietários dos meios de produção, que frequentemente buscavam formas de contornar essas regulamentações, tornando-se um desafio para os inspetores.

Nessa obra, Marx (2013) levanta pontos importantes sobre a educação da época e as condições em que era oferecida às crianças, bem como as legislações que foram criadas para regulamentar o ensino. Tais apontamentos são relevantes do ponto de vista dos direitos e da perspectiva de educação almejada pelo autor (pública, igualitária, laica e universal). Além disso, são fundamentais para refletirmos sobre os avanços e retrocessos nos atuais modelos e estruturas educacionais vigentes, considerando as lutas históricas pela efetivação do direito à educação para todos, especialmente para as classes trabalhadoras. Em muitos aspectos, os desafios atuais da educação revelam ecos dessa crítica marxiana, em que o ensino formal muitas vezes se apresenta como um mecanismo de controle e adaptação ao sistema produtivo, em vez de ser um instrumento real de emancipação e de desenvolvimento integral.

Com base nos relatos dos inspetores de fábrica, Marx (2013) denuncia as condições precárias das escolas: salas superlotadas e insalubres, falta de materiais didáticos, professores/as mal remunerados/as e despreparados/as para o exercício do magistério, alguns/algumas, inclusive, mal sabiam ler e escrever. A remuneração variava conforme o número de matrículas. Os/As professores/as, mesmo os/as competentes, viam-se diante de um número exorbitante de estudantes, amontoados em salas pequenas, fétidas e sem condições adequadas para o ensino. Nesse ambiente, as crianças não faziam nada e ainda eram classificadas estatisticamente como educadas. Esses fatores não só comprometiam o aprendizado, como também reforçavam a alienação da classe trabalhadora. Mesmo quando os certificados eram emitidos, a maioria dos/as alunos/as permanecia sem nenhuma instrução, perpetuando, desse modo, um ciclo de ignorância e exclusão social, pois, para o trabalho manual nas fábricas, bastava simplesmente saber operar as máquinas, não sendo necessária uma formação intelectual.

Diante desse contexto, Marx (2013) constata que a maioria dos jovens naquela época não sabia ler nem escrever. Ao completarem 17 anos, eram despedidos das fábricas e, diante da dificuldade em encontrar um novo emprego, acabavam sendo levados à criminalidade. Segundo o autor, as “diversas tentativas de arranjar-lhes ocupação em outro lugar fracassam por causa de sua ignorância, seu embrutecimento e sua degradação física e espiritual” (Marx, 2013, p. 679). Nesse sentido, a educação, que deveria ser um meio de emancipação, acabava reforçando a marginalização e a exploração da classe trabalhadora, servindo, assim, mais como um mecanismo de reprodução da ordem social estabelecida do que como um instrumento de transformação.

Essa análise é apresentada por Della Fonte (2014), que aprofunda a crítica marxiana ao afirmar que a alienação não afeta apenas o corpo, mas também a mente, invertendo valores e distorcendo a consciência. Para a autora, aquilo que deveria ser compreendido como inteligência acaba sendo visto como estupidez, e vice-versa. Nesse contexto, a formação humana se empobrece e se torna unilateral, ou seja, limitada e reduzida apenas às funções necessárias à reprodução do sistema, inviabilizando o desenvolvimento pleno e omnilateral do indivíduo. Na sua concepção, “esse parcelamento da atividade social promove o embrutecimento das faculdades e capacidades humanas, já que seu desenvolvimento deixa de ser amplo e passa [a ser] direcionado pela fixação social imposta” (Della Fonte, 2014, p. 390).

Com o avanço das forças produtivas e o uso de tecnologias mais sofisticadas, a indústria moderna passou a demandar por profissionais mais qualificados/as e versáteis para o exercício de diferentes tipos de funções no ambiente fabril. Segundo Marx (2013, p. 681), “a natureza da grande indústria condiciona, assim, a variação do trabalho, a fluidez da função, a mobilidade pluridimensional do trabalhador”. Esse novo cenário obrigou o capital a oferecer um nível mínimo de instrução tecnológica aos filhos e filhas dos/as trabalhadores/as, o que resultou na criação de escolas politécnicas, agrônômicas e profissionalizantes. No entanto, como aponta o próprio autor, essas instituições foram criadas para atender às necessidades da grande indústria e reforçar a posição subordinada da classe trabalhadora e não a sua emancipação.

Assim sendo, as escolas técnicas e profissionalizantes que surgem nesse contexto respondem diretamente às exigências da indústria. O alerta de Marx é justamente nesse sentido: à medida que o modo de produção capitalista se torna mais complexo, os mecanismos de dominação se sofisticam. Desse modo, a qualificação profissional proposta está diretamente vinculada aos interesses do capital, e não a um projeto de formação humana omnilateral. Nesse sentido, sua função é manter a classe trabalhadora em condição de subalternidade, ainda que mais ‘qualificada’ para o mercado.

Portanto, ao analisar o desenvolvimento industrial e tecnológico, Marx está nos alertando sobre as mudanças estruturais que iriam afetar a configuração dos modos de produção e das relações de trabalho. Sua crítica recai sobre o caráter utilitarista da formação escolar nesse contexto, cuja finalidade era proporcionar à classe trabalhadora os conhecimentos técnicos e intelectuais necessários para atuar em diferentes frentes de trabalho, sem, contudo, romper com a lógica de exploração e de reprodução das desigualdades sociais.

Essa crítica, que aparece de forma mais elaborada em *O Capital* (1867), já se esboçava em textos anteriores, como na seção intitulada *O salário*, publicada em 1849 como anexo à obra *Trabalho assalariado e capital*. Nesse manuscrito, Marx denuncia a concepção de educação defendida pela burguesia, especialmente a proposta de educação profissional universal, que se mostrava contraditória diante da realidade da indústria moderna. Ali mesmo, naquela obra, ele demonstra que não há, por parte da classe dominante, interesse em ofertar uma educação de qualidade para a classe trabalhadora.

No fragmento seguinte, retirado desse texto de 1849, Marx apresenta uma crítica à falsa universalização da educação profissional, que, sob pretexto do progresso, esconde a intensificação da exploração do trabalho e o rebaixamento da formação intelectual do proletariado:

Uma outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação, particularmente a educação profissional universal. Não pretendemos realçar a absurda contradição segundo a qual a indústria moderna substitui cada vez mais o trabalho complexo pelo trabalho simples para o qual não há necessidade de qualquer formação; também não queremos realçar que ela empurrou cada vez mais crianças a partir dos sete anos para detrás das máquinas, fazendo delas uma fonte de lucros tanto para a classe burguesa como para seus próprios pais proletários. O sistema manufatureiro põe em causa a legislação escolar – como é disso testemunha a Prússia (Marx, 1976, p. 71-72 *apud* Moraes, 2019, p. 107).

Essa denúncia de Marx permanece atual, pois revela o modo como a educação, sob a lógica do capital, é moldada por interesses de classe. No sistema capitalista, assim como há a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, nas instituições escolares essa divisão se reflete na oferta de formações distintas e desiguais para os indivíduos. Enquanto os filhos e filhas da classe trabalhadora são preparados/as para trabalhos manuais e operacionais (subalternos), os/as da elite são formados/as para posições de comando e liderança (Maciel; Mourão; Silva, 2020).

Ao reforçar a instrução técnica fragmentada e direcionada especificamente para o manuseio dos instrumentos de trabalho, negligencia-se outros elementos importantes que compõem a base da formação integral, como as dimensões intelectual, física e cultural, por exemplo. Nessa lógica, a proposta burguesa de educação busca apenas ajustar o/a trabalhador/a às exigências do mercado. Por outro lado, a perspectiva educacional defendida por Marx aponta para a necessidade de uma formação mais ampla, plena e emancipadora.

Segundo Moraes (2019), a concepção de educação emancipadora está diretamente relacionada à proposta da escola unitária, que se baseia na articulação entre a formação geral com a formação profissional, com vistas à superação da histórica divisão entre trabalho manual e

intelectual. Essa perspectiva busca romper com as estruturas educacionais tradicionais que reproduzem desigualdades sociais, ao propor uma educação conectada à realidade concreta dos sujeitos. Nessa concepção, o trabalho é entendido não apenas como atividade produtiva, mas como prática formativa, criativa e integral. Esses princípios já estavam presentes no Programa de Ensino Integral defendido por Paul Robin nos Congressos da Internacional dos Trabalhadores, realizados em 1867 e 1868.

Tais proposições não surgiram isoladamente, mas se inserem em um movimento mais amplo de resistência da classe trabalhadora à estrutura educacional excludente da sociedade capitalista. Essa concepção de educação integral, pautada na articulação entre teoria e prática, influenciou diretamente os debates educacionais promovidos pelo movimento operário na segunda metade do século XIX. Nesse contexto, destaca-se a atuação de Karl Marx nos Congressos da Internacional dos Trabalhadores, especialmente no Congresso de Basileia, realizado em 1869, em que reafirma a sua posição a favor da formação politécnica como instrumento de superação da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho. Na ata do congresso, consta que:

O cidadão Marx diz que todos estão de acordo sobre certos pontos determinados. A discussão ocorreu após ter sido proposto ratificar a resolução do congresso de Gênève, que reivindica combinar o ensino intelectual com o trabalho físico, os exercícios de ginástica à formação politécnica. Ninguém tem feito objeção a este projeto. A formação politécnica, que foi sustentada por escritores proletários, deve compensar os inconvenientes resultantes da divisão do trabalho que impedem os aprendizes de assimilar um conhecimento aprofundado de seu ofício. Sobre este ponto, sempre se partiu do que a própria burguesia entende sobre educação politécnica, e foi isto que provocou interpretações errôneas (Ata do Congresso de Basileia, 1869 *apud* Moraes, 2019, p. 107).

Nessa passagem, Marx chama atenção para os equívocos que podem ocorrer quando a educação politécnica é interpretada a partir da lógica burguesa. Para ele, essa formação não deve se restringir à capacitação técnica que visa atender aos interesses imediatos do mercado, mas precisa ser capaz de romper com os efeitos alienantes provocados pela divisão social do trabalho, que fragmenta e empobrece a formação humana. A proposta aprovada pelos congressistas proletários, ao integrar diferentes dimensões formativas, alinha-se, portanto, à perspectiva de uma formação omnilateral, voltada ao desenvolvimento integral do ser humano.

Antes mesmo do Congresso de Basileia, Marx (2013) já havia destacado, em *O Capital*, que a legislação fabril, ao estabelecer a obrigatoriedade de combinar o ensino fundamental com o trabalho nas fábricas, representava a primeira concessão arrancada às duras custas do capital. Para

ele, a conquista do poder político pela classe trabalhadora abriria caminho para que o ensino teórico e prático da tecnologia ocupasse seu devido lugar nas escolas operárias. É justamente nessa passagem que Moura, Lima Filho e Silva (2015) identificam o germe da proposta de educação politécnica.

Essa concepção, no entanto, não se desenvolve de forma isolada. Como em outras formulações teóricas, Marx dialoga criticamente com diversos autores para elaborar suas análises. Assim como se apropriou de elementos da filosofia de Hegel e de Feuerbach para fundamentar o materialismo histórico-dialético, também recorreu às experiências e ideias de outros pensadores para refletir sobre a educação. Foi ao se inspirar nas propostas de Robert Owen¹⁴, que identificou, no próprio sistema fabril, os elementos que dariam sustentação à sua concepção de educação omnilateral, já delineada em obras anteriores.

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (Marx, 2013, p. 678).

Nessa passagem, podemos identificar os fundamentos de uma educação integral, em que o trabalho e o ensino se articulam como práticas formativas indissociáveis. Tal concepção reafirma a compreensão de que a educação não deve se restringir à reprodução das desigualdades estruturais do capitalismo, mas precisa atuar como instrumento de transformação social, com vistas à superação da “[...] divisão técnica e social do trabalho e, portanto, condição *sine qua non* para a superação do processo de alienação e meio sem o qual a emancipação se torna impossível” (Maciel; Mourão; Silva, 2020, p. 9).

Nesse sentido, não se trata apenas de mudar as estruturas econômicas, mas de transformar profundamente a forma como as relações sociais são organizadas. É nesse sentido que Della Fonte (2014, p. 391) afirma que a formação omnilateral está diretamente ligada “[...] à própria noção de trabalho (atividade intencional, sensitivo-intelectual) e à luta pela superação do capitalismo e de sua formação unilateral e especializada”.

¹⁴ Diferente do que afirmam muitos autores, Moraes (2019) ressalta que a tese da combinação entre trabalho e ensino não foi criada por Marx e Engels, pois já constava no pensamento dos socialistas utópicos do século XIX, como Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858). Embora influenciados por esse socialismo utópico, os autores buscaram aprofundar e superar essa tese, desenvolvendo uma formulação própria, fundamentando-se na crítica ao modo de produção capitalista.

As discussões sobre educação levantadas por Marx, até o momento aqui apresentadas, em suas diferentes obras, estão sempre alinhadas ao contexto social da época, às relações de classes e às condições materiais e objetivas que sustentam a sociedade capitalista. Os interesses desse modelo de sociedade se materializam por meio de legislações que pregam um discurso de igualdade, mas que, na realidade, provocam distinções na oferta de educação para os filhos e filhas da classe trabalhadora e para os/as da burguesia. O Estado, nesse sentido, seria o aparato pelo qual se faz valer o direito à educação das crianças e adolescentes, uma vez que esse público não consegue por si só encontrar outros meios para garantir os seus direitos. No entanto, esse mesmo Estado é criticado pelo autor por servir aos interesses da classe dominante, de modo que as legislações e demais políticas atendem aos interesses desse grupo.

Marx defende uma educação pública, universal, laica e gratuita, como direito de todos, independentemente de sua classe social, pois é por meio de uma educação plena que a classe menos favorecida, a classe trabalhadora, terá condições de alcançar sua autonomia e emancipação em relação à classe dominante. Para que isso ocorra, é necessário que a classe oprimida se organize politicamente para derrubar a classe opressora e, assim, fundar uma sociedade sem classes, onde tudo seria comum a todos/as. Esse processo só será possível “[...] pela via da organização política das classes trabalhadoras” (Maciel; Mourão; Silva, 2020, p. 5).

As reflexões sobre a educação também estão presentes em obras posteriores, como na *Crítica do Programa de Gotha*, escrita em 1875. Nesse texto, Marx (2012) apresenta uma análise crítica das formulações políticas do Partido Operário Alemão, fruto da unificação do Partido Operário Social-Democrata e a União Geral Operária Alemã (Moura, 2013). A obra é considerada uma das mais importantes, pois discute como seria o processo de transição do capitalismo para o comunismo, abordando aspectos fundamentais da organização política, econômica e social da futura sociedade socialista. Segundo Saviani (2003, p. 147), o socialismo “[...] não é outra coisa senão a categoria conceitual por meio da qual a prática histórica e a teoria dessa prática expressam o significado da superação do capitalismo a partir do desenvolvimento de suas contradições internas”.

Nessa obra, Marx (2012, p. 45) ironiza a proposta de uma “educação popular universal e igual sob incumbência do Estado”, destacando que, em uma sociedade capitalista, essa ideia de igualdade educacional é ilusória.

B) “O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado:

1) Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita.”

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser *igual* para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (Marx, 2012, p. 45).

Segundo o autor (Marx, 2012), a proposta de educação pública, naquela época, marcada por profundas desigualdades de classe, estava mais alinhada às realidades econômicas do proletariado. Para alcançar uma verdadeira igualdade educacional seria necessário que as classes dominantes se submetessem ao mesmo nível de educação pública, algo que ele considerava improvável. Ademais, Marx acredita que o Estado não pode ser um agente neutro na organização da educação, pois qualquer modelo educacional por ele promovido tende a reforçar os valores e interesses da classe burguesa. Por essa razão, ele rejeita a ideia de que o Estado deva ser o principal responsável pela educação popular, defendendo, ao invés disso, um modelo educacional livre tanto da influência estatal quanto da religiosa.

Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um “Estado futuro”; já vimos no que este consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa (Marx, 2012, p. 45-46).

Na sua visão (Marx, 2012), cabe ao Estado fornecer os recursos materiais e humanos para a educação, além de estabelecer normas e legislações, mas nunca assumir o papel de educador do povo. No contexto do Império Alemão, no lugar de educar o povo, o próprio Estado deveria ser educado por ele. A separação entre educação, Estado e Igreja é um aspecto central de sua proposta, pois considera que a interferência religiosa na educação representa um obstáculo ao desenvolvimento do pensamento crítico e à emancipação dos indivíduos.

A concepção marxiana de educação vai além da simples instrução formal oferecida pelo Estado. Para Marx (2012), a educação deve contribuir para a autonomia intelectual dos indivíduos e para a superação das formas de dominação ideológica. Ao mesmo tempo, deve preparar os/as trabalhadores/as para a luta pela transformação social. Por isso, ele retoma a proposta de integrar

o ensino teórico ao trabalho produtivo, defendendo uma abordagem emancipatória em oposição à lógica burguesa, baseada na adaptação e exploração. O autor também reforça a importância de garantir o acesso à educação desde a infância como um direito fundamental.

Não há como falar em igualdade de direitos e deveres sem reconhecer a existência das classes sociais. Assim sendo, a abolição das classes sociais é, para Marx (2012), uma condição indispensável à promoção dessa igualdade. Ao analisar os programas educacionais de sua época, ele critica a superficialidade de propostas que, embora bem-intencionadas em aparência, permanecem presas a objetivos genéricos e abstratos, sem, contudo, provocar transformações reais na estrutura social. Para ele, mais importante do que os discursos idealizados são as ações concretas que possam impulsionar o avanço da classe trabalhadora. Essa ideia reflete uma de suas afirmações mais emblemáticas: “cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas” (Marx, 2012, p. 14).

Na crítica ao Programa de Gotha, Marx (2012) reforça sua posição contrária ao trabalho infantil, tal como já havia defendido no *Manifesto do Partido Comunista*. Embora reconheça que essa proibição pudesse entrar em contradição com as demandas da grande indústria, ele considera essencial que a legislação estabeleça uma idade mínima, como forma de proteger as crianças da exploração precoce. Entre as reivindicações apontadas no Programa do Partido Social-Democrata da Alemanha, o autor destaca:

7. Secularização das escolas. Frequência obrigatória das escolas primárias públicas. Gratuidade do ensino, dos materiais didáticos e da alimentação nas escolas primárias, assim como nos estabelecimentos públicos de ensino superior, para aqueles estudantes que, graças à sua capacidade, são considerados aptos a uma educação ulterior (Marx, 2012, p. 93).

Por mais relevantes que sejam as propostas de educação pública, laica e gratuita, Marx (2012) alerta que, no contexto de um sistema capitalista, elas permanecem limitadas pelas condições materiais e estruturais vigentes. As desigualdades econômicas e sociais herdadas desse sistema tornam essas medidas ilusórias e insuficientes para eliminar a exploração e garantir uma verdadeira igualdade. As mudanças previstas na legislação, segundo o autor, não são capazes de romper com as relações de exploração e dominação características do capitalismo. Para que isso ocorra de fato, torna-se necessário uma transformação mais profunda das relações de produção, que somente pode ser alcançada pela luta revolucionária da classe trabalhadora. Ele afirma que “[...] a luta pela emancipação das classes trabalhadoras significa não a luta por privilégios e

monopólios, mas por iguais direitos e deveres e pela abolição de todo domínio de classe” (Marx, 2012, p. 77).

A ideia de emancipação defendida por Marx em diferentes obras aqui citadas, têm sua formulação na obra *Sobre a questão judaica*, escrita entre 1843 e 1844. Nela, ele diferencia a emancipação política, que garante apenas uma igualdade formal diante do Estado, da emancipação humana, que exige uma superação das condições de alienação e opressão impostas pelo capitalismo. Para o autor, a verdadeira emancipação só será alcançada quando os indivíduos puderem organizar e controlar conscientemente suas próprias forças sociais e romper com as estruturas que sustentam a exploração humana. Esse processo, no entanto, só se concretizará por meio da luta de classes, quando forem eliminadas as bases materiais que perpetuam a alienação e a opressão (Marx, 2010a).

Em diversas obras, na análise crítica da sociedade capitalista, Marx aborda o tema educação sob diferentes perspectivas, seja para denunciar os modelos propostos, a precariedade das instituições de ensino, as condições de trabalho, a má remuneração dos/as professores/as, o despreparo desses/as profissionais, as condições insalubres em que são submetidos os/as estudantes, a desigualdade na oferta do ensino para os filhos e filhas da classe trabalhadora e a oferecida aos/as da classe dominante, seja para questionar aspectos divergentes das legislações educacionais. Enfim, em suas análises ele deixa claro o seu posicionamento em relação aos modelos de educação vigentes na sociedade capitalista, considerados excludentes, dicotômicos e fragmentados, marcado pela dualidade do ensino, em que separa de um lado a educação intelectual e progressiva para a elite e de outro uma educação elementar, básica, mecânica e esvaziada de conteúdo crítico para a classe trabalhadora.

Com base nos apontamentos desenvolvidos ao longo do texto, é possível afirmar que a análise da educação sob a ótica do materialismo histórico-dialético não pode ser compreendida como algo neutro ou desvinculado das relações sociais. Ao contrário, ela está profundamente enraizada nas condições materiais e históricas de cada sociedade, refletindo e reproduzindo as relações de produção e os interesses da classe dominante. No interior das instituições escolares, por exemplo, são cultivados valores como a competição, o individualismo e a obediência, elementos que servem à manutenção da ordem capitalista. Nesse contexto, embora a educação, por si só, não seja capaz de transformar a sociedade, ela pode tornar-se um instrumento de resistência

e luta, a depender das forças sociais em disputa e das contradições históricas em jogo (Konder, 2006; Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

Ainda que Marx não tenha se dedicado diretamente à elaboração de uma teoria da educação, Konder (2006) aponta que é possível extrair de suas obras reflexões importantes sobre o tema. Segundo Marx, a escola não era o motor da transformação revolucionária, mas um espaço contraditório que serve tanto para reforçar valores conservadores quanto para estimular o pensamento crítico, podendo formar tanto súditos quanto cidadãos ativos, a depender de sua orientação. Nessa perspectiva, o papel do/a professor/a, em uma concepção socialista, vai além da simples transmissão de conteúdos: envolve o diálogo com os/as alunos/as, o estímulo à crítica e o compartilhamento de convicções. Marx tinha o lema de duvidar de tudo (*de omnia dubitandum*), mas também reconhecia os limites do ceticismo absoluto. Assim, a educação deve alternar entre a afirmação de valores e reflexão crítica/autocrítica, entre convicções e dúvidas. Focar apenas na certeza conduz ao dogmatismo; apostar apenas na dúvida paralisa a *práxis* e esvazia a reflexão. Para Marx, a vida social é prática, e a verdade deve ser verificada na ação concreta. Uma teoria que se desconecta da prática corre o risco de se tornar mero exercício escolástico (Konder, 2006).

As reflexões de Marx sobre a educação fornecem uma base importante para compreendermos as contradições do sistema capitalista e seus impactos na formação educacional dos indivíduos. No entanto, suas análises, elaboradas em um contexto específico, não são por si só suficientes para responder aos desafios educacionais da atualidade. Por isso, é necessário recorrer a autores que, a partir das bases marxistas, aprofundam a crítica sobre a educação, bem como a estudiosos que, mesmo não sendo marxistas, oferecem contribuições relevantes para o entendimento dos mecanismos e interesses que moldam as políticas e programas educacionais.

3. 3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CRÍTICOS DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E DA ESCOLA UNITÁRIA

A concepção de formação omnilateral, enquanto horizonte educativo emancipador, vem sendo resgatada e aprofundada por diferentes correntes da crítica marxista da educação. No contexto das reformas educacionais contemporâneas, especialmente com a consolidação da BNCC e da Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio, essa perspectiva adquire ainda mais

relevância ao se contrapor à lógica da flexibilização curricular, da profissionalização precoce e da adaptação do sujeito ao mercado de trabalho.

Nessa subseção apresentamos os fundamentos teórico-críticos que sustentam as categorias de formação omnilateral e escola unitária. Inicialmente discutiremos como Marx e Engels conceberam a articulação entre trabalho, educação e emancipação. Em seguida, abordaremos o projeto gramsciano de escola unitária e, por fim, analisaremos os sentidos e usos contemporâneos das categorias de politecnia, formação integral, formação omnilateral e escola unitária, destacando apropriações teóricas e os riscos de esvaziamento conceitual.

3.3.1 O trabalho e a formação omnilateral no pensamento de Marx e Engels

A concepção marxiana de educação está fundamentada na crítica ao modo de produção capitalista e à divisão social do trabalho. Em Marx e Engels, o trabalho é compreendido não apenas como atividade produtiva, mas como processo ontológico de constituição humana. É por meio dele que o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, desenvolvendo suas capacidades intelectuais, físicas, criativas e sociais. Essa concepção fundamenta a proposta de uma formação omnilateral, ou seja, uma formação ampla, integral e emancipadora, em oposição à formação unilateral, típica do capitalismo, que mutila a capacidade criadora, fragmentando o conhecimento e reduzindo a educação à funcionalidade técnica.

O termo omnilateral deriva do adjetivo alemão *allseitig*, que é composto pelas palavras *all* (todo/a) e *Seite* (que, entre outros significados, pode indicar lado ou página). Dessa forma, *allseitig* pode ser traduzido como polimórfico, universal, completo, geral, ou ainda, associar-se a *allseits*, que significa de todos os lados, de maneira plena. Na tradução para a língua portuguesa, usa-se tanto os prefixos *omni* ou *oni* junto à palavra lateralidade no sentido de todo ou inteiro. No entanto, Manacorda (1991), citado por Della Fonte (2014), assevera que, em países neolatinos, tem-se mantido o sentido exato dado por Marx, mas isso não tem se mantido nas línguas correntes, de modo que a expressão marxiana passa a ter o sentido de multilateralidade, isto é, o conjunto de muitas partes que somadas formam o todo, a totalidade.

Contudo, é importante destacar que Marx usa o termo omnilateral no sentido da constituição do homem inteiro, completo, pleno em suas múltiplas dimensões e em relação objetiva com o mundo externo, na sua totalidade interna e externa. Em contrapartida, a formação unilateral é

limitada e ocorre tanto nos animais quanto nos seres humanos alienados pelo trabalho. Diferentemente dos animais que produzem apenas o necessário para a sobrevivência, o ser humano pode transformar a natureza de forma consciente e criativa, indo além das necessidades imediatas, incluindo aspectos culturais e estéticos. Assim sendo, o trabalho deixa de ser mera necessidade biológica e torna-se uma ação intencional que mobiliza tanto o corpo quanto a consciência (Della Fonte, 2014).

Em *O Capital*, Marx (2013) reforça a ideia de que o trabalho é uma atividade que envolve o ser humano em sua totalidade, sem fragmentação. O autor menciona diferentes partes do corpo (braços, pernas, cabeça e mãos) para destacar que o trabalho não se restringe a um aspecto isolado do indivíduo, mas envolve sua existência encarnada, ou seja, seu ser corpóreo e consciente de maneira integrada. Assim, ele rejeita a noção de uma divisão artificial do ser humano, comum em processos de alienação do trabalho, e enfatiza que a atividade produtiva é uma manifestação complexa e indissociável da natureza humana. Essa perspectiva, segundo Della Fonte (2014), dá o sentido da omnilateralidade marxiana. Para ela,

O trabalho é, portanto, uma ação corporal intencional e, como tal, envolve a plenitude das capacidades intelectuais e sensitivas do ser humano. É este agir corporal transformador que mobiliza e demanda o pensar, isto é, a construção da consciência. A atividade de pensar não é concedida ao ser humano por um ser fora dele. É a própria materialidade corporal o substrato da capacidade racional (Della Fonte, 2014, p. 389).

Esse trecho reforça a ideia de omnilateralidade, ao destacar que o trabalho não é apenas físico ou intelectual, mas uma ação integrada que envolve tanto a cabeça (pensamento) quanto as mãos (execução). Marx mostra que o trabalho humano é intencional e transformador, mobilizando tanto as capacidades intelectuais quanto as sensitivas. Além disso, a passagem refuta a ideia de que o pensamento ou a consciência são dons divinos ou externos ao ser humano. Pelo contrário, a consciência se forma a partir da própria materialidade corporal, ou seja, da interação concreta do indivíduo com o mundo por meio do trabalho, reafirmando o princípio do materialismo histórico-dialético, em que a consciência não é inata, mas surge da prática social e produtiva. Assim, ao transformar a natureza, também somos transformados. “Nessa prática autotransformativa, o corpo humano, produto orgânico da longa história do desenvolvimento natural, passa a habitar o mundo cultural como sujeito construtor e como produto” (Della Fonte, 2014, p. 389).

Em *Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório* (1866), Marx aprofunda sua concepção educacional. Ele defende a integração entre as dimensões intelectual, física e

tecnológica na formação dos indivíduos, reafirmando a necessidade de unificar a educação com a produção material. Essa ideia já havia sido esboçada no *Manifesto do Partido Comunista* (1848) e se insere no projeto marxista de superar a divisão social do trabalho e promover o desenvolvimento omnilateral do ser humano (Moura, 2013).

Assim sendo, a proposta de formação omnilateral marxiana busca superar com a formação unilateral imposta pela lógica do capital, que prepara os indivíduos apenas para operar máquinas, sem desenvolver sua consciência crítica sobre o próprio processo de trabalho. A educação orientada por um projeto político pedagógico emancipatório deve romper com a alienação, a fragmentação do trabalho e a dualidade do ensino (Moraes, 2019). Ao mesmo tempo, ela deve contribuir para o desenvolvimento de sujeitos históricos e críticos, capazes de compreender e transformar a realidade, com vistas à sua emancipação. Essa emancipação, frisa Della Fonte (2014), não pode ser parcial ou restrita a um grupo, mas deve abranger todos os seres humanos e envolver o indivíduo em sua totalidade, tanto material quanto intelectual e sensível. Em suma, para Marx, a educação pública, gratuita e universal deve desenvolver plenamente o ser humano, contrapondo-se ao modo de produção capitalista que fragmenta o indivíduo e reproduz desigualdades.

A proposta de formação omnilateral, portanto, está intrinsecamente relacionada à crítica da sociedade capitalista e à possibilidade histórica de emancipação humana. Nesse sentido, torna-se necessário a construção de um projeto educativo que, em sua totalidade e essência, promova o desenvolvimento integral do ser humano. Contudo, é fundamental que esse projeto não contenha “[...] em seu esboço, espaços para concessões aos interesses do capital, pois eles são fissuras que enfraquecem as propostas políticas de transformação da sociedade” (Gomes, 2016, p. 169).

A partir dos fundamentos marxianos da omnilateralidade, Gramsci propõe a escola unitária como caminho para a superação da dualidade estrutural da educação capitalista. Suas reflexões representam um aprofundamento e uma atualização crítica das ideias marxistas, como será discutido a seguir.

3.3.2 Gramsci e a proposta de escola unitária

Antonio Gramsci (1891-1937), militante socialista e filósofo italiano, é reconhecido como um dos mais influentes pensadores marxistas do século XX. Para ele, a educação representa um instrumento estratégico na luta contra-hegemônica e na construção de uma nova ordem social. A

escola, em sua concepção, não deveria restringir-se à mera transmissão de conteúdos, mas formar sujeitos críticos, ativos e capazes de intervir na realidade (Gramsci, 2024; Monasta, 2010).

Gramsci (2024) percebe que, na sociedade moderna, a crescente especialização dos saberes contribui para a fragmentação do conhecimento e para a multiplicação de escolas técnicas voltadas a áreas específicas. Para ele, esse processo compromete a construção de uma cultura geral integrada e aprofunda a crise educacional. Como resposta, propõe uma reforma radical da educação, fundamentada na criação de uma escola unitária, de base humanista¹⁵, que articule cultura geral, formação científica e preparação técnica.

Na escola unitária gramsciana, o trabalho é tido como um princípio educativo integrado à formação omnilateral, e não simplesmente um instrumento de especialização precoce. Segundo Saviani (2025), o conceito de trabalho como princípio educativo, em Gramsci, deve ser compreendido em três dimensões interdependentes. Em primeiro lugar, o trabalho é princípio educativo porque, a cada estágio do desenvolvimento histórico, ele condiciona o modo de ser da educação, isto é, aos diferentes modos de produção correspondem formas específicas de educar. Em segundo lugar, o trabalho orienta a educação ao impor exigências concretas que visam preparar os indivíduos para a participação ativa e consciente no processo produtivo e social. Por fim, o trabalho manifesta-se como princípio educativo ao se configurar na própria prática pedagógica, entendida como uma modalidade particular de trabalho, o trabalho educativo. Assim, o trabalho, em seu duplo caráter ontológico e histórico, não apenas funda a existência social, mas também orienta e dá sentido à educação enquanto prática formadora e transformadora da realidade.

Segundo Nosella (2016) o trabalho produtivo só pode ser educativo se estiver desvinculado de interesses imediatos de mercado e acompanhado de sólida formação teórica e política. Assim, “[...] a integração entre trabalho, ciência e cultura comporia o princípio educativo da escola unitária, alternativa à escola tradicional, uma escola ‘desinteressada’, essencialmente humanista” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1.063).

Na perspectiva gramsciana, o termo “desinteressado” não indica neutralidade em relação ao trabalho, mas sim um compromisso com uma formação cultural ampla e crítica, destinada à emancipação de todos os seres humanos. Trata-se de compreender o trabalho em sua historicidade e potencialidade transformadora, contrapondo-se à lógica da formação técnica instrumental e

¹⁵ O termo humanista é usado por Gramsci (2024) em sentido amplo, indicando formação integral e não apenas no sentido de formação clássica ou tradicional.

fragmentada, voltada à reprodução de uma força de trabalho submissa às exigências do capital (Nosella; Azevedo, 2009).

A escola unitária visa à superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, oferecendo uma formação comum, pública, gratuita e universal. Para Gramsci, essa escola deve inserir os/as estudantes tanto na sociedade das coisas (*societas rerum*), por meio das ciências naturais, quanto na sociedade dos homens (*societas hominum*), pelas ciências sociais (Saviani, 2007, 2022). Trata-se de uma escola que demandaria alto investimento estatal, desde infraestrutura adequada até a valorização e ampliação do corpo docente, a fim de garantir igualdade de condições entre os estudantes, independentemente de sua origem social (Gramsci, 2024).

Essa proposta de escola engloba os níveis elementar, ginásio e liceu da escola clássica – equivalentes, no Brasil, ao Ensino Fundamental e Médio –, porém reorganizados quanto ao currículo, a metodologia e a duração. No ensino fundamental, a relação entre educação e trabalho seria mediada pela aquisição de saberes básicos, essenciais à inserção social. Já no ensino médio, essa relação se torna mais explícita e direta. O conhecimento possui uma autonomia relativa em relação ao trabalho, e o papel da escola de ensino médio seria reintegrar essa relação, mostrando como a ciência se converte em força produtiva. Como afirma Saviani (2007, p. 160):

[...] no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Com base nessas reflexões sobre o papel formativo do ensino médio na escola unitária, é possível compreender a crítica gramsciana à forma como essa etapa tem sido tradicionalmente organizada. Gramsci (2024) critica o ensino médio por manter as mesmas características pedagógicas dos níveis anteriores, desconsiderando a maturidade intelectual dos/as estudantes. Em vez de ser uma transição formativa para o ensino superior ou para o mundo do trabalho, essa etapa se caracteriza por uma ruptura brusca e desarticulada entre um ensino tradicional, baseado na memorização e na obediência, e uma nova etapa que exige criatividade, autonomia e autodisciplina intelectual. Essa passagem abrupta entre modelos pedagógicos tão distintos, sem uma preparação gradual e bem estruturada, segundo o autor, gera descontinuidade no processo educativo e compromete o desenvolvimento pleno dos/as estudantes. A situação se agrava pelo fato de essa

mudança ocorrer logo após a puberdade, período em que os/as jovens ainda estão em processo de formação da identidade e da consciência moral, tornando a adaptação ainda mais difícil e conflituosa.

Para enfrentar esse desafio, ele propõe uma reestruturação criativa do ensino médio, de forma a garantir uma transição gradual e coerente para a universidade ou para a inserção no mundo do trabalho. Nessa etapa, segundo o autor, devem-se fortalecer valores humanistas, estimular o pensamento crítico e desenvolver a autonomia intelectual e a autodisciplina moral, competências essenciais para qualquer campo de atuação futura. Para Gramsci (2024), toda escola unitária deve ser ativa, no sentido de envolver o/a estudante em um processo de aprendizagem participativo, rompendo com práticas pedagógicas passivas e autoritárias. Como destaca Saviani (2007, p. 161), “[...] o coroamento dessa escola ativa era a escola criativa, entendida como o momento em que os educandos atingiam a autonomia”.

A proposta gramsciana inclui ainda a incorporação do método científico no ensino médio, com práticas de investigação, experimentação e reflexão crítica. O liceu deveria funcionar como espaço dinâmico, com bibliotecas, laboratórios, seminários e ambientes de pesquisa, preparando os/as jovens tanto para a vida acadêmica quanto profissional sem submetê-los/as à especialização precoce. Tal proposta confronta-se diretamente com a tendência hegemônica de expansão das escolas profissionalizantes, voltadas à formação de trabalhadores/as para funções predeterminadas. Segundo o autor, a tendência é

[...] abolir todo o tipo de escola “desinteressada” (isto é, não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de preservar-lhe só um exemplo reduzido para uma pequena elite de ricos e de senhores que não devem pensar em preparar para si um futuro, e de difundir sempre mais as escolas especializadas profissionais cujo destino do aluno e a sua atividade são pré-determinados (Gramsci, 2024, p. 551).

Gramsci (2024) identifica a permanência da dualidade do sistema escolar, por meio de três tipos distintos e hierárquicos de escolas: escolas profissionais para trabalhadores/as; médias técnicas para os pequenos burgueses; e escolas clássicas para os futuros dirigentes. Assim, tanto a formação omnilateral proposta por Marx quanto a escola unitária de Gramsci buscam romper com essa fragmentação educacional historicamente imposta pela divisão de classes que separa os indivíduos desde cedo em diferentes trajetórias escolares, conforme sua origem social: escolas clássicas/humanistas de alta qualidade para um pequeno grupo elitista, com formação ampla e

cultural, destinada aos futuros dirigentes; e escolas profissionalizantes para a classe trabalhadora, com formação aligeirada e limitada, sem grandes possibilidades de ascender a níveis mais elevados (Nosella, 2016).

Nesse sentido, cabe destacar que a escola unitária gramsciana não nega a formação técnica, mas a integra ao ensino geral, possibilitando, assim, que os/as trabalhadores/as compreendam as dinâmicas sociais e econômicas e possam atuar na transformação da realidade. Como afirma Gomes (2016, p. 164), “[...] a emancipação das novas gerações dos grupos subalternos somente seria possível na medida em que a formação escolar fosse desinteressada do mercado de trabalho e voltada à cultura geral”.

A partir das análises sobre a educação e das leituras dos textos de Marx, Gramsci (2024) parte da ideia de que a educação técnica, inicialmente voltada para o trabalho industrial, pode se tornar a base para a formação de um novo tipo de intelectual, o intelectual orgânico. Esse intelectual moderno deve ser um construtor, organizador e persuasor permanente; alguém que compreenda criticamente a realidade e busque transformá-la. Ele não deve ser apenas um especialista em determinada área técnica ou científica, mas precisa desenvolver uma visão histórico-humanista que o capacite a intervir na sociedade de maneira consciente e transformadora. Essa perspectiva está alinhada à ideia de que, ao adquirirem conhecimento técnico, científico e político, os/as trabalhadores/as podem se tornar intelectuais orgânicos, capazes de liderar os processos de mudança social.

Segundo Gramsci (2024), os intelectuais exercem um papel de mediação entre a estrutura econômica e as superestruturas sociais e políticas. Eles contribuem tanto para a manutenção da hegemonia do grupo dominante, difundindo suas ideologias e garantindo, assim, o consentimento espontâneo das massas, quanto para a sustentação da coerção estatal, quando esse consenso entra em crise. Nem todos os intelectuais surgem das necessidades econômicas da sociedade; muitos são produzidos a partir das exigências políticas da classe dominante, sendo formados para preservar a ordem estabelecida e justificar o poder dos grupos hegemônicos.

No caso dos intelectuais orgânicos, eles surgem no interior de uma classe social e se encarregam de organizar, expressar e difundir sua visão de mundo. São exemplos os sindicalistas, jornalistas e militantes que surgem das fileiras da classe trabalhadora e atuam na defesa de seus interesses. O sistema educacional, embora subordinado à lógica da classe dominante, desempenha um papel importante na formação desses intelectuais. Muitos intelectuais que atuam no campo

educacional apresentam discursos e propostas aparentemente progressistas, mas que, na realidade, atendem aos interesses do mercado, contribuindo para a manutenção da ordem vigente ao subordinar a formação ao mercado de trabalho.

Gramsci (2024) também critica a precarização do ensino promovida por reformas que desconsideram as condições concretas dos/as professores/as. Para ele, a eficácia educativa está diretamente relacionada à formação e valorização do corpo docente. Reformas superficiais, focadas na mudança curricular, sem enfrentar as desigualdades estruturais, apenas aprofundam a crise educacional.

O autor aponta que, sob o pretexto de modernização e democratização, a escola pública tem sido esvaziada de seu conteúdo formativo. A substituição da formação clássica por práticas aligeiradas resulta em um ensino superficial, voltado à funcionalidade imediata. Até mesmo disciplinas como latim e grego, consideradas por muitos como obsoletas, tinham, para Gramsci (2024), uma função formativa importante ao desenvolver capacidades analíticas e hábitos de estudo e concentração.

Sua análise incide sobre a crise da escola média italiana, tanto por sua organização educativa quanto pela necessidade de repensar seu modelo pedagógico. Gramsci (2024) observa que, embora a sociedade tenha se transformado, a escola não acompanhou essas mudanças como deveria. Segundo ele, a escola média italiana entrou em crise justamente por ter se desvinculado da vida real e perdido seu papel formador. Para o autor, a escola só pode ser verdadeiramente educativa se estiver conectada à vida social, refletindo os valores, os conflitos e a cultura de sua época.

Gramsci (2024) percebe que a antiga escola humanista, baseada no ensino de disciplinas clássicas e teóricas, estava em declínio. Em seu lugar, ganhava espaço um movimento crescente de valorização da educação profissional, voltada para a formação técnica e imediata. Essa nova escola passou a ser apresentada como mais eficiente e democrática; no entanto, na visão do autor, ela aprofunda a separação entre as classes sociais ao restringir o acesso das camadas populares a uma formação intelectual mais ampla.

Parece-me que há um processo de progressiva degeneração na escola moderna: a escola de tipo profissional, isto é, de interesse prático imediato, sobrepõe-se à escola “formativa”, imediatamente desinteressada. O mais paradoxal é que esse tipo de escola surge e vem etiquetada como “democrática” quando, ao contrário, ela é destinada, propriamente, a perpetuar as diferenças sociais (Gramsci, 2024, p. 576).

As reformas educacionais dão a impressão de que estão promovendo a democratização do ensino ao ampliarem o número de escolas profissionalizantes, mas, na prática, reforçam as desigualdades estruturais. A escola tradicional, embora elitista por atender majoritariamente às classes dominantes, ainda preservava uma proposta pedagógica que, apesar de seletiva, oferecia um conteúdo formativo mais abrangente. Como observa Gramsci (2024), o problema não se resume aos conteúdos transmitidos, mas ao fato de que cada classe social continua a receber uma formação distinta e, sobretudo, desigual. Nesse cenário, a proliferação de escolas técnicas tende a restringir as camadas populares a um tipo de formação voltada apenas para funções operacionais, afastando-as do acesso a um conhecimento mais amplo e emancipador.

De acordo com Gramsci (2024, p. 577), “[...] o tipo de escola que impera na prática, mostra que tudo isso é apenas ilusão verbal. A escola vai se organizando sempre de modo a restringir cada vez mais a base da classe governativa tecnicamente preparada, isto é, com uma preparação universal histórico-crítica”. Portanto, o verdadeiro critério de democratização da educação seria garantir que todos tivessem a oportunidade de se tornarem dirigentes ou, no mínimo, cidadãos capazes de compreender e questionar criticamente a sociedade. Essa democratização só seria alcançada por meio de uma escola única e formativa (nos níveis elementar e médio), que ofereça a todos uma base comum de formação intelectual até o momento da escolha profissional. Isso permitiria que jovens de todas as classes sociais tivessem acesso às mesmas possibilidades de formação e de inserção social, inclusive em funções de liderança. No entanto, essa igualdade de condições não pode se dar pela simplificação ou empobrecimento do ensino, mas sim pela superação das barreiras estruturais que impedem os/as trabalhadores/as de se tornarem intelectuais orgânicos.

Gramsci atualiza e amplia as proposições de Marx ao formular um modelo educacional alternativo ao modelo burguês, que incorpora a perspectiva de omnilateralidade na proposta de escola unitária. Esta escola, de formação ampla e humanista, busca integrar trabalho manual e intelectual, articulando teoria e prática de forma indissociável. Tal proposta visa romper com a dualidade histórica que separa a educação propedêutica, voltada às elites, da formação técnica reservada às classes trabalhadoras. Trata-se de um projeto político pedagógico comprometido com a elevação do nível cultural das massas e a constituição de uma nova hegemonia baseada na formação integral dos sujeitos.

Segundo Monasta (2010), a escola unitária não se reduz a uma proposta pedagógica, mas constitui um projeto político de formação integral que articula ciência, cultura, técnica e trabalho em uma unidade indissociável. Essa concepção, ao rejeitar a separação entre formação geral e técnica, afirma a escola como espaço de formação humana plena.

As reflexões de Gramsci sobre a educação e as reformas educacionais de sua época ainda permanecem atuais. Elas nos ajudam a analisar criticamente as políticas educacionais contemporâneas, que muitas vezes vem acompanhadas de discursos bonitos e progressistas, mas que, na prática, aprofundam a lógica da mercantilização do ensino. Um exemplo disso é a Reforma do Ensino Médio, que tem priorizado o desenvolvimento de competências voltadas ao mercado de trabalho e à profissionalização precoce dos/as jovens, com a introdução dos itinerários formativos e a consequente redução da carga horária dedicada às disciplinas da FGB, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a emancipação humana, contrariando, assim, a proposta de escola unitária gramsciana.

Ao longo deste trabalho, apresentamos alguns conceitos importantes trazidos por Marx, Engels e Gramsci, para pensarmos a educação numa perspectiva crítica, como formação integral, politécnica, omnilateralidade e escola unitária. Na sequência, analisaremos como diferentes estudiosos da área da educação compreendem e se apropriam dessas concepções, destacando tanto as aproximações quanto as divergências presentes em suas interpretações.

3.3.3 Sentidos e apropriações: formação integral, politécnica, omnilateral e escola unitária

As concepções de Marx, Engels e Gramsci influenciaram diversos pensadores ao longo dos anos, trazendo contribuições importantes para o campo da educação, especialmente no que tange à crítica à dualidade estrutural da educação brasileira e à defesa de uma formação omnilateral e emancipatória. Esses autores se tornaram referências em pesquisas que estudam a relação entre trabalho e educação. Os estudiosos da área convergem no sentido de reconhecer o trabalho como princípio educativo, mas entram em conflitos conceituais em relação ao termo politécnica (Moura; Lima Filho; Silva, 2015). Nosella (2016), ao realizar um estudo apurado e semântico dos conceitos politécnica, omnilateral, escola unitária e formação integral, percebe que esses termos têm causado ambiguidades, distorções e até mesmo interpretações equivocadas entre pesquisadores marxistas.

Embora Marx não tenha utilizado diretamente o termo formação integral, Moura, Lima Filho e Silva (2015) acreditam que a proposta de formação onilateral¹⁶ guarda estreita relação com essa ideia, ao articular educação mental, exercício físico e instrução tecnológica. Tal concepção passou a ser incorporada “[...] à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1.060).

Moura, Lima Filho e Silva (2015) apresentam diferentes concepções de educação politécnica a partir da análise de autores que se dedicam à temática. Entre esses estudiosos, destaca-se Kuenzer (2002), que entende a politecnia como uma dimensão epistemológica que articula diferentes saberes, superando as barreiras artificiais que fragmentam o conhecimento em disciplinas isoladas. Já Frigotto (2009) não estabelece distinções entre os conceitos de educação onilateral, politécnica ou tecnológica.

Assim como Frigotto, Moura (2013) usa o termo politecnia como sinônimo de formação humana integral e onilateral. Na mesma linha de pensamento, Saviani (2007, 2022) diz que a politecnia, no sentido dado por Marx, significa a união entre escola e trabalho, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Esses autores acreditam que a proposta de escola unitária converge com essa ideia.

Nas análises de Dore (2006), a chamada instrução tecnológica ou instrução politécnica refere-se, em Marx, a um método de integração entre ensino e trabalho que se consolida com a superação da formação profissional restrita a ofícios específicos, típica do artesanato. Essa proposta se materializou nas escolas agrônomicas e politécnicas criadas por filantropos ingleses, voltadas à preparação de trabalhadores capazes de exercer múltiplas funções. Contudo, ressalta a autora, Marx não a definiu como educação politécnica ou educação tecnológica, pois entendia a formação humana de modo mais abrangente, incorporando dimensões intelectuais, técnicas e físicas.

Segundo Frigotto (2009), a educação politécnica ou tecnológica, mesmo inserida em um contexto adverso, como o capitalismo, deve assumir o compromisso de oferecer uma formação científica, técnica e política em contraposição à perspectiva unilateral capitalista. Essa formação não pode se restringir à reprodução da lógica do mercado, tampouco se reduzir à uma doutrinação

¹⁶ Há autores/as que usam o termo onilateral e outros que usam onilateral ou ambos. Embora adotemos o termo onilateral, preservaremos a terminologia de cada autor/a.

ideológica, mas, assim como defende Gramsci, deve promover a elevação moral e intelectual das massas.

Diferente de Saviani que considera os termos ensino politécnico e ensino tecnológico como sinônimos, Manacorda apresenta distinções entre eles. Segundo ele, o termo politécnico está associado às múltiplas funções e atividades que podem ser desempenhadas no trabalho, enquanto a tecnologia diz respeito à formação plena dos sujeitos em sua totalidade, formação omnilateral, que independe do trabalho que executa (Nosella, 2016).

Para Manacorda, o termo educação tecnológica seria mais adequado à concepção de Marx do que os termos politecnia ou educação politécnica. Saviani (2007) diz que compreende a concepção de Manacorda em relação à distinção entre politecnia no sentido de exercício de pluralidade de funções e educação tecnológica como a ideia de integração entre teoria e prática, no sentido de formação plena, omnilateral. No entanto, ele considera que se trata de uma questão terminológica e que ambas são sinônimas e que possuem o mesmo conteúdo central: a união entre teoria e prática no processo educativo. Para validar seus argumentos, ele vai nas obras de Marx buscar respaldo. Segundo o autor, no “[...] Manifesto aparece como ‘unificação da instrução com a produção material’; nas Instruções, como ‘instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção’; e n’O capital, se enuncia como ‘instrução tecnológica, teórica e prática’” (Saviani, 2007, p. 162).

Nosella (2016) destaca que, na perspectiva de Marx, a politecnia está relacionada à herança do passado, enquanto a tecnologia aponta para as possibilidades do futuro. Saviani (2003) afirma que a politecnia não é ultrapassada, ao contrário, ela se mostra ainda mais necessária, justamente porque o capitalismo contemporâneo não só não resolveu seus próprios problemas, como os agravou, sobretudo na educação e no trabalho. Para o autor, enquanto a politecnia é mais pertinente à posição socialista, a expressão educação tecnológica remete atualmente à concepção burguesa de educação. Assim, ao propor a unificação entre trabalho manual e intelectual, a politecnia se opõe à concepção burguesa de educação, que separa saber e fazer, teoria e prática.

Enquanto Manacorda aponta que a burguesia criou escolas politécnicas, agrônômicas e de ensino profissional para atender às demandas da indústria, Saviani (2007) ressalta que o termo tecnologia foi apropriado pela concepção dominante e que o termo politécnica permaneceu como tradição socialista. Nosella (2016) critica essa associação do termo politécnica à educação socialista. Para isso, fundamenta-se nas análises do socialismo cultural e do socialismo real.

Segundo o autor, esse termo não era o preferido de Marx e sim de Lênin, e mesmo na gestão deste, não houve consenso, tampouco atribuição ao socialismo. Ele questiona o motivo pelo qual a União Soviética adotou o termo politécnico ao invés do termo tecnológico para as políticas educacionais socialistas. Foi Lênin quem adotou esse termo e, a partir dele, todas as traduções russas e socialistas das obras de Marx seguiram essa linha de pensamento.

De acordo com Dore (2006), Lênin e Krupskaja, ao retomarem as reflexões de Marx, buscaram combater a influência da escola nova entre os professores russos. Para isso, formularam os conceitos de instrução geral e politécnica e de escola única do trabalho, que, apesar dos intensos debates, mantiveram-se de forma imprecisa, associando o trabalho sobretudo ao contexto fabril. Ele não empregava o termo politecnia isoladamente, mas articulado à educação geral, denominando-o de instrução geral e politécnica, que também passou a ser vinculado à formação de dirigentes, dimensão que acabou sendo suprimida no socialismo real.

Saviani (2007) rebate dizendo que a experiência da escola politécnica soviética esteve presente na organização da escola unitária gramsciana de formação humana e integral. Para Nosella (2016), a concepção de Gramsci de escola unitária se distingue da concepção de escola politécnica de Lênin. Nesse embate teórico, Gomes (2016, p. 163) sai em defesa de Nosella dizendo que “embora politécnica e escola unitária sejam fruto do mesmo movimento político-revolucionário e contenham, em sua fundamentação, elementos comuns, não é prudente entendê-las como sinônimos”.

A politecnia, conforme Saviani (2003), não se refere ao simples acúmulo de técnicas específicas, mas sim ao domínio dos fundamentos científicos que estruturam as diversas formas de trabalho no processo produtivo moderno. Ela está vinculada à compreensão dos princípios que sustentam as diferentes modalidades de trabalho e deve orientar a formação dos trabalhadores de maneira ampla e crítica, numa perspectiva omnilateral. Assim, a ideia de politecnia busca romper com a separação entre trabalho manual e intelectual, revelando a contradição do capitalismo e apontando para sua superação.

Em meio à polêmica em torno da educação politécnica, Della Fonte (2014, p. 387-388), indo na mesma linha de pensamento de Saviani (2003), diz que: “longe de significar uma orientação ou treinamento profissional, trata-se de uma abordagem teórica e prática vinculada aos fundamentos científicos dos processos de produção”. Acrescenta a autora que a politecnia está

vinculada à educação intelectual e física, conforme proposto por Marx, na perspectiva de formação omnilateral/onilateral.

Para Nosella (2016), a formação omnilateral ou integral não quer dizer saber um pouco de tudo ou dominar todos os fundamentos da tecnologia. Trata-se, na verdade, de desenvolver com excelência aquilo que está em sintonia com as próprias habilidades, sem abrir mão do acesso ao conhecimento e ao usufruto dos bens que a civilização contemporânea produziu. É essa a proposta da formação omnilateral: ser capaz de produzir e, ao mesmo tempo, aproveitar aquilo que a humanidade construiu.

Muitos autores associam a formação omnilateral à formação politécnica ou à ideia de polivalência. A polivalência, no sentido dado por Marx (2013) e Engels (1982), refere-se ao trabalhador capaz de desempenhar múltiplas funções no ambiente da indústria moderna e de se adaptar a diferentes setores produtivos. As escolas politécnicas e agrônômicas surgiram, nesse contexto, para atender às demandas do capital por uma força de trabalho mais versátil.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) veem, nessa passagem de Marx, uma possível aproximação entre a formação politécnica e a ideia de desenvolvimento integral do ser humano. Entretanto, é preciso cautela com essa interpretação. Ao observarmos com mais atenção o contexto e os argumentos apresentados por Marx, percebemos que sua análise está voltada para as exigências crescentes do capital diante do avanço da grande indústria. Na verdade, o autor está mostrando como o avanço tecnológico impõe a necessidade de uma força de trabalho mais qualificada e multifuncional. Ele não se refere à formação humana omnilateral, mas sim à preparação técnica e intelectual para o exercício de diferentes tarefas dentro do ambiente de trabalho. Com essas transformações, o sujeito-fragmento, que outrora executava uma única função, cede lugar ao trabalhador polivalente, adaptável e mais produtivo aos olhos do capital. Essa concepção se aproxima da teoria de capital humano que enxerga o/a trabalhador/a como um investimento, ou seja, alguém que deve ser saudável, treinado/a e adestrado/a para alcançar o nível máximo de produtividade, com vistas a atender às exigências do mercado (Frigotto, 2009).

Nosella (2007) tece críticas aos marxistas que levantam a bandeira da politecnia sem um estudo semântico profundo de suas raízes históricas. Ele verifica, a partir de apontamentos de Manacorda, que se trata de uma questão de erro de tradução. Na obra alemã, usa-se sempre o termo politécnico, mas na obra original inglesa, aparece a palavra tecnológica (*technological*). Embora Marx utilize os dois termos em suas obras, a politécnica está associada à ideia de educação

profissional, vinculada à estrutura produtiva capitalista, isto é, à formação para o trabalho produtivo. Mesmo que os termos politécnica, onilateral e unitário se identifiquem com o mesmo ideal de escola democrática, formativa e integral, eles apresentam diferenças conceituais. O problema, segundo ele (Nosella, 2016), é que os autores atribuem um sentido semântico ao termo muito mais amplo do que realmente é. No dicionário, não existe a palavra politecnia. O termo politécnico/a é um adjetivo usado para se referir ao ensino, à educação e/ou instituições escolares, enquanto polivalente é um adjetivo referente ao sujeito.

Realizamos uma consulta em diferentes dicionários para compreender como os termos ‘politecnia’, ‘politécnico’ e ‘politécnica’ são definidos na língua portuguesa. No dicionário Online de Português (Dicio)¹⁷, não aparece o verbete ‘politecnia’; há apenas ‘politécnica’, referida como Escola Politécnica, e ‘politécnico’, cujo significado envolve o domínio de várias artes ou ciências, além de remeter às antigas escolas de engenharia. O Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa¹⁸, apresenta configuração semelhante: não registra ‘politecnia’, apenas ‘politécnico’, associado ao conjunto de disciplinas científicas de certas instituições de ensino superior. O termo ‘politécnica’, nesse caso, designa escolas voltadas ao ensino de artes e ciências.

No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa¹⁹, repete-se o padrão: ‘politecnia’ não é mencionado, enquanto ‘politécnica’ designa escolas de caráter politécnico e ‘politécnico’ abrange diferentes artes, ciências e instituições que oferecem formações científicas diversas. Já no Infopédia Dicionários Porto Editora²⁰, o verbete ‘politécnica’ continua vinculado às escolas de artes ou ciências, mas o adjetivo ‘politécnico’ ganha dois novos sentidos adicionais: 1) ensino voltado à formação profissional técnica, educacional ou de gestão; e 2) instituições que reúnem duas ou mais unidades de ensino superior, especialmente em áreas tecnológicas e humanísticas; ambos claramente associados à formação técnica e tecnológica. No Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras²¹, a busca por ‘politecnia’ remete ao verbete ‘politécnico’, ainda em elaboração.

¹⁷ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/politecnico/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

¹⁸ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=polit%C3%A9cnica>. Acesso em: 18 mar. 2025.

¹⁹ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/polit%C3%A9cnica>. Acesso em: 18 mar. 2025.

²⁰ Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/polit%C3%A9cnico>. Acesso em: 18 mar. 2025.

²¹ Disponível em: <https://servbib.academia.org.br/dlp/verbetes.xhtml?entrada=polit%C3%A9cnico>. Acesso em: 18 mar. 2025.

No inglês, os termos ‘politecnia’, ‘politécnico’ e ‘politécnica’ correspondem ao vocábulo *polytechnic*. Como Marx discute a realidade inglesa, consultamos inicialmente o *Cambridge Dictionary*²², que associa *polytechnic* a instituições voltadas à formação técnica, nas quais se cursam disciplinas aplicadas ou se recebe treinamento para funções específicas no mundo do trabalho. Portanto, no sentido original da língua inglesa, ‘politecnia’, ‘politécnica’ e ‘politécnico’ remetem ao ensino técnico-profissional destinado ao exercício de atividades técnicas, aproximando-se do que apresenta o Infopédia Dicionários Porto Editora. A consulta ao *Oxford Learner’s Dictionaries*²³ reforça essa compreensão, ao definir *polytechnic* como instituição de ensino superior voltada especialmente às áreas científicas e técnicas; e o *Merriam-Webster’s Unabridged Dictionary*²⁴ complementa esse entendimento ao referi-lo como ensino de diversas artes técnicas ou ciências aplicadas.

A análise semântica realizada, tanto em dicionários da língua portuguesa quanto em fontes da língua inglesa, confirma a crítica formulada por Nosella (2016) de que o termo politécnico/a remete ao campo da formação técnica e profissional, e não a uma concepção ampla de formação humana, como muitas vezes é atribuída pelos pesquisadores marxistas. Essa constatação reforça o argumento de que o uso ampliado do termo politecnia na literatura educacional brasileira resulta mais de uma questão interpretativa e de traduções imprecisas do que de seu significado original.

Diante desse panorama, torna-se mais compreensível a crítica de Nosella (2016) ao emprego indiscriminado da expressão no interior do campo trabalho-educação. Segundo o autor, embora a defesa da politecnia tenha sido hegemônica no GT-Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), atualmente, são poucos os estudiosos que defendem o uso dessa terminologia para se referir ao modelo de educação proposto por Marx. Não se trata de uma questão puramente semântica, mas, sobretudo, de uma questão temporal: termos usados no passado podem não se encaixar ao contexto atual. Criticar o uso dessas expressões pode nos levar a crer que estamos indo contra a ortodoxia marxista. No entanto, “[...] o marxismo é um método de investigação que continuamente se renova e, por isso, amplia seus objetos de pesquisa, aprofunda seus conceitos e atualiza sua linguagem, sem prejuízo da ortodoxia metodológica” (Nosella, 2016, p. 26).

²² Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/polytechnic>. Acesso em: 18 mar. 2025.

²³ Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/>. Acesso em 15 nov. 2025.

²⁴ Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/polytechnic>. Acesso em 15 nov. 2025.

No socialismo real, ressalta o autor, o termo politécnico fica limitado ao seu tempo, herança da tradição iluminista cientificista. Marx era mestre de método e não de doutrina, trouxe os elementos da educação do futuro. Nesse caso, é preciso atualizar o termo para seu tempo. Nosella (2007, 2016) considera o termo politécnico inadequado para a sociedade atual e insuficiente para explicar a proposta educacional marxiana; em seu lugar, seria mais adequado usar o termo onilateral, tendo em vista que contempla o conjunto, sem privilegiar nenhum elemento isolado. Para ele, essa concepção de integração está intrinsecamente relacionada ao termo unitário defendido por Gramsci, que abrange o conjunto de todos os elementos.

Sobre essa última análise, Moura, Lima Filho e Silva (2015) dizem que Nosella diverge em relação ao termo e não em relação à ideia de formação humana e integral. Eles acreditam que a concepção de politecnia marxiana não colide com a concepção de escola unitária, e que Gramsci aprofundou as dimensões intelectuais, culturais e humanísticas, não muito exploradas por Marx e Engels.

No entanto, há interpretações que seguem outra linha de raciocínio. Segundo Gomes (2016), Gramsci se dedicou a atualizar e adaptar os fundamentos do marxismo ao contexto histórico e social do século XX, especialmente à realidade italiana, formulando críticas inclusive a noções amplamente aceitas pela tradição marxista mais ortodoxa. Em sua análise, a proposta da educação politécnica, ao ser implementada em uma Itália já industrializada, apresentava contradições: ao mesmo tempo em que possibilitava a qualificação profissional e certa melhoria nas condições de vida das classes subalternas, também limitava o acesso a ferramentas fundamentais para sua emancipação. Assim, a proposta de escola unitária nasce como uma resposta às políticas de profissionalização da Itália da década de 1920. Para o autor, é preciso retomar a proposta gramsciana em sua inteireza, compreendendo que a formação unitária pressupõe uma reorganização profunda do sistema educacional e não apenas ajustes curriculares.

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015), Marx, ao se referir à formação politécnica em seu sentido pleno, estava falando de uma proposta futura, quando as massas tivessem tomado o poder político. Com a permanência do sistema capitalista, a proposta se mantém futura. Mesmo se tratando de uma proposta projetada para uma nova organização social, os autores reforçam a importância de continuar em busca desse modelo de educação. Para eles, a escola unitária de Gramsci “[...] vai ao encontro da onilateralidade e é o lugar onde ela deverá ocorrer” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1.069). Contudo, trata-se também, no caso italiano, de uma perspectiva futura,

tendo em vista as condições materiais, econômicas e políticas da época, inviabilizavam sua plena implementação.

Os autores acreditam que, na atualidade, não é possível implementar a politecnia e a proposta de escola unitária de Gramsci em sua plenitude para todos, mas reconhecem a necessidade de “[...] plantar – e cuidar para que cresçam – as sementes da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1.070). Enquanto isso não ocorre, durante a travessia, eles reivindicam por escolas técnicas que integrem teoria e prática, tendo o trabalho como princípio educativo, onde será possível a elevação das classes operárias acima das demais. Dessa forma, poderão coexistir o ensino médio politécnico com ou sem profissionalização até que a sociedade brasileira viabilize as condições materiais concretas para que os/as jovens possam concluir a educação básica e depois decidir pela profissionalização. Desse modo, a travessia é vista “[...] como constituinte de um movimento de continuidade e ruptura a partir do qual o novo engendra-se no velho” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1.072).

Nosella considera o ensino médio como o *punctum dolens*, isto é, o ponto doloroso do sistema escolar e que o Ensino Médio Integrado tem sido considerado a proposta curricular mais avançada, a passagem, a travessia para o modelo de escola politécnica e unitária. No entanto, é importante considerar que Gramsci nunca usou o termo politécnico ou tecnológico, pois ambos têm o radical *tecnos*, que traz a ideia de máquina. Sua dificuldade em usar esses termos estava no fato deles “[...] deslocarem o foco de análise do ser humano para o seu instrumento de trabalho” (Nosella, 2016, p. 42). Segundo Moura (2013), tanto na concepção marxista de educação quanto na escola unitária de Gramsci, a formação de adolescentes não deve ser voltada à profissionalização *stricto sensu*, pois isso compromete o desenvolvimento omnilateral e a emancipação humana.

Nesse sentido, embora a proposta do Ensino Médio Integrado à Formação Profissional Técnica possa ter surgido com objetivos progressistas, ela pode acabar sendo usada como um recurso estratégico, uma espécie de cavalo de Troia, como adverte Nosella (2016), para introduzir a lógica da profissionalização no ensino médio regular. Isso se daria sob a justificativa de torná-lo mais prático, o que revela, no fundo, uma questão de natureza essencialmente política.

Assim como Gramsci (2024), Nosella (2016) é contra a profissionalização precoce e defende o direito à indefinição profissional até a conclusão do ensino médio. Durante esse período, o Estado deveria custear os estudos dos/as jovens para que eles possam permanecer na escola e não

serem obrigados/as a ingressar no mercado de trabalho ou a escolher um ramo profissional que muitas vezes não está alinhado aos seus propósitos, mas às suas necessidades socioeconômicas.

Diante do exposto, a defesa de uma educação omnilateral e politécnica assume um caráter não apenas pedagógico, mas também político. Trata-se de afirmar o direito de todos os sujeitos a uma formação que lhes permita compreender criticamente a realidade, intervir sobre ela e participar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A escola unitária, nesse horizonte, é o espaço por excelência dessa formação, pois reconhece a centralidade do trabalho, da ciência e da cultura na constituição dos indivíduos e se orienta por um projeto de emancipação humana.

Os debates contemporâneos em torno da politecnia, da formação integral e da escola unitária revelam tanto o potencial emancipador dessas concepções quanto os riscos de esvaziamento conceitual quando apropriadas de forma acrítica pelas políticas educacionais.

Quando se trata de educação integral, a noção de formação implícita remete à necessidade de articulação entre currículos, disciplinas e saberes diversos. Tal concepção se aplica de forma bastante pertinente ao contexto de programas que visem à integração entre os conhecimentos da formação geral e os saberes específicos da formação profissional. Essa articulação curricular propicia um processo educativo mais dinâmico e significativo, que busca romper com a fragmentação tradicional do ensino. Por outro lado, ao se considerar a formação integral do sujeito, adentra-se uma dimensão mais profunda, que guarda estreita relação com o conceito de omnilateralidade. Nessa perspectiva, visa-se à formação humana em sua totalidade, contemplando as múltiplas dimensões do ser, tanto ontológicas quanto históricas, reconhecendo o ser humano como um ser social, histórico e em constante processo de desenvolvimento (Diniz; Moura, 2015). Assim, a formação integral não se limita à preparação para o mundo do trabalho, mas busca promover a emancipação humana, por meio de uma educação que desenvolva plenamente as capacidades intelectuais, culturais, éticas e políticas dos indivíduos.

Com base nos autores e autoras apresentados/as no texto, é possível identificar elementos importantes que sustentam a nossa crítica às reformas educacionais de orientação neoliberal: crítica à dualidade estrutural da escola capitalista, que separa precocemente os sujeitos e os destina a formações desiguais conforme sua origem de classe; a defesa de uma educação omnilateral, politécnica e unitária, articulada à totalidade do processo formativo humano e comprometida com a emancipação; a escola como espaço de disputa entre projetos societários: de um lado, o da adaptação à lógica do capital; de outro, o da formação plena e da transformação social.

A distância entre os princípios da formação omnilateral e a realidade das reformas atuais não é apenas um problema pedagógico, mas revela um projeto que restringe o acesso à educação plena para a maioria da população. Como indicam Manacorda (2007) e Nosella (2016), enfrentar essa lógica é também lutar pela valorização do ser humano em sua totalidade. A escola, nesse sentido, precisa ser um espaço que não apenas ensine conteúdos, mas que ajude a formar pessoas críticas, criativas e conscientes de seu papel na transformação social. Defender uma escola unitária e omnilateral é, portanto, defender o direito de todos a uma educação digna, justa e comprometida com a liberdade e a igualdade.

3.4 BREVES CONSIDERAÇÕES

Ao longo desta seção, buscamos compreender, à luz do materialismo histórico-dialético, as bases teóricas que sustentam uma concepção crítica de educação, especialmente no que se refere à formação humana integral. Refletimos sobre categorias centrais como formação omnilateral, escola unitária e politecnia, entendendo-as como partes constitutivas de um projeto educacional voltado à emancipação humana e à superação da lógica capitalista de organização do trabalho e da vida social.

Constatamos que tais categorias, embora distintas entre si, apontam para um mesmo horizonte: o de uma escola que não se limite a preparar para o mercado de trabalho, mas que forme sujeitos históricos, críticos e conscientes das contradições do mundo em que vivem. Ao mesmo tempo, reconhecemos que essas concepções enfrentam, no cenário atual, sérios obstáculos para sua efetiva concretização, uma vez que a lógica da adaptação às demandas do capital prevalece em grande parte das políticas e reformas educacionais.

Dessa forma, a crítica de Marx e Engels à escola burguesa, assim como a defesa de uma educação pública, universal, laica e omnilateral, evidencia que a educação se constitui em um espaço de disputa no interior da luta de classes. Enquanto a perspectiva burguesa tende a reforçar a fragmentação do conhecimento e a reprodução das desigualdades, o projeto de educação integral e unitária se apresenta como possibilidade contra-hegemônica, voltada à emancipação humana e à construção de novas formas de sociabilidade.

Essas reflexões adquirem maior clareza quando situadas em contextos históricos específicos. No Brasil, assim como no contexto de Minas Gerais, isso significa analisar o ensino

médio e questionar se ele se aproxima de um projeto de formação integral ou se permanece atrelado às demandas imediatas do mercado e às ideologias dominantes.

Na próxima seção, abordaremos o percurso histórico dessa etapa da educação básica, para compreendermos como essas disputas se materializaram ao longo do tempo e quais impactos geraram na formação da juventude.

4 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

“Esquece a sociedade que a única modalidade de trabalho que os adolescentes deveriam assumir é aquela do próprio estudo, mediador imprescindível de sua formação humana e integral”
(Severino, 2016, p. 15).

Nesta seção, analisamos a trajetória histórica das reformas do ensino médio no Brasil com o objetivo de compreender como esse nível de ensino foi estruturado ao longo do tempo, sob quais perspectivas sociopolíticas se desenvolveu e a serviço de quais interesses de classe. Partimos da premissa de que as reformas educacionais não ocorrem de forma neutra ou desinteressada, mas são condicionadas por disputas políticas, econômicas e ideológicas que expressam a correlação de forças em cada momento histórico.

A seção está fundamentada na análise documental de diferentes textos normativos e orientadores da educação brasileira, com destaque para as Constituições Federais (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998, 2012, 2018), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1971, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), os Planos Nacionais de Educação (2001, 2014), a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018), bem como os principais marcos das reformas educacionais: Decreto nº 981/1890 (Reforma Benjamin Constant); Decreto nº 8.659/1911 (Reforma Rivadávia Corrêa); Decreto nº 11.530/1915 (Reforma Carlos Maximiliano); Decreto nº 16.782-A/1925 (Reforma João Luís Alves); Decreto nº 19.890/1931 (Reforma Francisco Campos); Decreto-Lei nº 4.073/4.244/1942 (Reforma Capanema); Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e Lei nº 14.945/2024 que reestrutura o Novo Ensino Médio. Além disso, foram considerados documentos e declarações elaborados por organismos internacionais, entre outras normativas relacionadas ao ensino médio.

Chegamos a esses documentos por dois caminhos: inicialmente, pelo *site* do Ministério da Educação, que disponibiliza uma síntese cronológica da história da educação brasileira (Brasil,

2020a) e uma linha do tempo da Política Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2025); e, posteriormente, a partir das indicações dos autores que fundamentam esta pesquisa.

Ao mapear esse percurso, buscamos demonstrar como a dualidade estrutural da educação brasileira, que reserva à elite uma formação ampla e propedêutica e à juventude trabalhadora uma formação técnica e precária, foi sendo consolidada e reelaborada em diferentes contextos, sobretudo diante da crescente influência da racionalidade neoliberal e da atuação de grupos e instituições privadas na formulação das políticas educacionais. Sem a pretensão de esgotar a complexidade do tema, propomos uma leitura crítica e sintética das principais reformas que marcaram o ensino médio brasileiro, desde suas origens no século XIX até os desdobramentos mais recentes.

O texto foi organizado por séculos (XIX, XX e XXI), em articulação com os respectivos períodos políticos, ainda que muitos deles ultrapassem os limites cronológicos de uma época para outra. Com essa divisão, buscamos demonstrar como a educação foi concebida e regulamentada em cada contexto histórico.

O século XIX, embora cronologicamente distante do recorte temporal desta pesquisa, é fundamental para compreendermos as origens do ensino médio no Brasil, pois foi nesse período que esse nível de ensino começou a se estruturar, ainda que restrito aos interesses da família real e das elites brasileiras. Tratava-se, portanto, de uma educação seletiva, restrita a um grupo privilegiado, que funcionava mais como mecanismo de distinção social do que como instrumento de democratização do conhecimento. Essa herança histórica nos ajuda a explicar por que é necessário iniciar a análise pelo século XIX, uma vez que nele estão as bases estruturais que, ainda que transformadas ao longo do tempo, continuaram a marcar a trajetória do ensino médio brasileiro.

4.1 REFORMAS DO SÉCULO XIX: PRIMEIROS PROJETOS

No século XIX, o Brasil ainda caminhava lentamente na construção do Estado Nacional, carregando as marcas do passado colonial e de uma sociedade escravocrata, agrária e excludente. A educação formal era privilégio de uma minoria, composta principalmente por homens brancos da elite, enquanto a maior parte da população, como os pobres, os negros e as mulheres, permanecia sem acesso à escolarização (Fausto, 2006; Fernandes, 2020).

No período imperial, o ensino médio, denominado ensino secundário à época, foi instituído para atender aos interesses da família real, que se estabeleceu no Brasil a partir de 1808, e para formar os futuros dirigentes do país. Representava um importante distintivo social, acessível apenas às camadas economicamente privilegiadas (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Sua trajetória começou a se delinear especialmente com a promulgação da Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional, que alterou a Constituição de 1824 e intensificou o processo de reformas liberais em curso (Cabral, 2014; Gabler; Alves, 2014). A primeira Carta Magna do país previa, em seus artigos XXXII e XXXIII, respectivamente, a oferta de instrução primária gratuita a todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades para o ensino das ciências, letras e artes (Brasil, 1824). Embora o Ato Adicional proibisse as províncias de criarem instituições de ensino superior, conferia-lhes certa autonomia para organizar a instrução primária e secundária, conforme estabelece o artigo 10, §2º (Brasil, 1834).

Segundo Gabler e Alves (2014), nesse período, o ensino secundário era incipiente e desarticulado, ofertado em moldes semelhantes aos das antigas escolas régias²⁵, com aulas avulsas destinadas a um número restrito de estudantes, majoritariamente oriundos das elites locais. Na tentativa de superar essa fragmentação, foram criados os primeiros liceus provinciais, como o Ateneu do Rio Grande do Norte (1835) e os liceus da Bahia e da Paraíba (1836).

Contudo, o que ganhou maior destaque foi o Imperial Collegio de Pedro Segundo, criado em 1837, no Rio de Janeiro, então sede do governo do Império do Brasil, a partir da transformação do Seminário de São Joaquim. A instituição expressava os valores culturais e os ideais de civilização e progresso das elites nacionais, tornando-se o modelo oficial para o ensino secundário em âmbito nacional. Inspirado nos modelos educacionais europeus, seu currículo abrangia uma formação vasta e enciclopédica, com disciplinas de línguas clássicas e modernas, filosofia, ciências naturais e matemática, além de retórica, música, desenho e ginástica, que tinha como objetivo formar uma elite erudita e política, apta a ocupar posições de prestígio no Estado imperial. O acesso a essa instituição, porém, era restrito, com exigência de exames prévios, atestado de bom comportamento e domínio básico da leitura, escrita e aritmética, tornando-a um espaço privilegiado

²⁵ As aulas régias foram instituídas no Brasil colonial, especialmente a partir das reformas pombalinas do século XVIII, como forma de ensino público sob responsabilidade do Estado português, organizadas em cadeiras isoladas que não constituíam ainda um sistema escolar articulado. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/57-dicionario-da-administracao-publica-brasileira-do-periodo-colonial/260-aulas-regias>. Acesso em: 4 mar. 2026.

de reprodução das hierarquias sociais (Bezerra Neto; Cruz, 2023; Cabral, 2014; Gabler, 2019; Gabler; Alves, 2014; Martínez; Boynard, 2012).

Em 19 de abril de 1879, no Segundo Reinado do período imperial, foi promulgado o Decreto nº 7.247, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho (Brasil, 1879). Essa medida estabeleceu diretrizes para o ensino primário e secundário na Corte e regulamentou o ensino superior em todo o Império, abrangendo as Faculdades de Direito, Medicina e a Escola Polytechnica. A instrução primária, voltada a crianças de sete a 14 anos, tornou-se obrigatória, fosse ela ministrada em escolas públicas, particulares ou no ambiente domiciliar, estando os responsáveis sujeitos a multa em caso de descumprimento. No que se refere ao ensino secundário, a reforma instituiu a liberdade de ensino²⁶, autorizando a criação de escolas particulares, desde que submetidas à fiscalização estatal por meio dos inspetores gerais da instrução pública, prática inspirada nos modelos europeus e já mencionada por Marx (2013) em “O Capital”.

A reforma também regulamentou o Ensino Normal, voltado à formação de professores/as, e estabeleceu concursos de habilitação para ingresso no magistério. Com isso, buscava-se ampliar o controle estatal sobre a qualificação e profissionalização do corpo docente, ainda que restrita a um grupo social específico. Os estabelecimentos de ensino secundário que adotassem os mesmos padrões do Imperial Collegio de Pedro Segundo passariam a usufruir dos mesmos privilégios concedidos a esta instituição. Foram ainda previstas escolas técnicas, voltadas à formação de profissionais para as indústrias e escolas especiais, destinadas ao ensino prático de artes e ofícios. Além disso, a reforma organizou o currículo com disciplinas obrigatórias e definiu critérios para exames e promoções escolares (Brasil, 1879).

Assim, desde suas origens, o acesso ao ensino secundário brasileiro foi marcado por diferenças sociais, expressando uma lógica seletiva e excludente, estruturado para atender aos interesses das classes dominantes e reforçar a dualidade educacional entre elites e camadas populares. Aos primeiros, uma formação humanística e científica, voltada ao ingresso no ensino superior, geralmente no exterior, uma vez que, até o início do século XX, o Brasil contava apenas com instituições isoladas de ensino superior – os chamados cursos imperiais, como academias de medicina, direito e engenharia – sem uma universidade propriamente dita; aos segundos, uma

²⁶ Liberdade de ensino, ou ensino livre, conforme previsto no Decreto nº 7.247/1879, não correspondia à ampliação do acesso democrático à educação, mas à permissão para que indivíduos ou instituições privadas criassem e mantivessem escolas secundárias, desde que seguissem as normas curriculares e estivessem submetidos à inspeção estatal. Essa medida expressa uma concepção liberal de educação, que retira do Estado a exclusividade na oferta educacional, sem, contudo, romper com seu controle sobre os conteúdos e a organização do ensino.

educação técnico-profissional fragmentada, direcionada à inserção precoce e subalterna no mundo do trabalho (Alberto; Paula Neto; Fernandes, 2025; Bezerra Neto; Cruz, 2023). Essa lógica de segmentação educacional se consolidou nos períodos seguintes, assumindo novas formas conforme as demandas do capital e as reformas do Estado.

No final do século XIX, o Brasil passou por grandes mudanças políticas e sociais. A abolição da escravidão, em 1888, e a Proclamação da República, no ano seguinte, marcaram o início de uma nova fase. O país começava a abrir espaço para projetos de modernização urbana e industrial, embora permanecesse, do ponto de vista econômico, predominantemente agrário e agroexportador. Nesse contexto, o Estado buscava construir uma nova ideia de ordem e cidadania, e a educação passou a ser vista como um instrumento importante para formar o tipo de cidadão considerado ideal para essa nova sociedade republicana e modernizante (Rocha, 2018). No entanto, segundo Gomes, Rodrigues e Pita (2023), a transição do Império para a República não representou uma ruptura com a estrutura social excludente herdada do período escravocrata. Os/As ex-escravizados/as foram abandonados/as à própria sorte, e as relações de trabalho permaneceram marcadas por abusos, tanto no campo quanto nas cidades. A República, concebida sob o signo da ordem pública, não representou a vitória do Brasil moderno sobre o arcaico, mas sim uma reorganização dos mecanismos de dominação das classes dominantes, agora sob novos arranjos institucionais e jurídicos.

A instalação do regime republicano esteve associada a um projeto de modernização conservadora²⁷, fortemente influenciado pelo positivismo e pelas demandas das elites militares e civis por ordem e progresso. Enquanto as elites militares defendiam a construção de um Estado forte e centralizador, com tendências autoritárias, as elites civis buscavam a modernização do país por meio do desenvolvimento técnico e científico, articulando controle estatal com o crescimento econômico. Apesar da presença de correntes liberais, predominava a visão positivista que rejeitava o liberalismo econômico radical e enfatizava a necessidade de um sistema educacional centralizado e funcional aos interesses do novo Estado. Como ressalta Fausto (2006, p. 246), o progresso

²⁷ O termo modernização conservadora foi formulado por Barrington Moore Junior para explicar os processos de transformação capitalista, nos quais a industrialização e as reformas institucionais ocorrem sem romper com a estrutura de poder das elites tradicionais. Trata-se de uma modernização pelo alto, fundada em pactos entre burguesia emergente e elites agrárias, que permite a incorporação de inovações econômicas e administrativas enquanto preserva hierarquias sociais e privilégios históricos. No Brasil, segundo Pires e Ramos (2017), esse padrão caracterizou diferentes momentos do desenvolvimento nacional, especialmente durante a Primeira República, quando o avanço técnico e produtivo conviveu com a manutenção da ordem oligárquica, da concentração fundiária e da exclusão política. Assim, o país experimentou um tipo de progresso seletivo, no qual o crescimento econômico ocorre sem democratização efetiva ou redistribuição social, reforçando desigualdades estruturais.

significava “[...] a modernização da sociedade através da ampliação dos conhecimentos técnicos, do crescimento da indústria, da expansão das comunicações”. Nesse cenário, a educação tornou-se um dos elementos fundamentais para concretizar o projeto modernizador, servindo como instrumento para formar uma elite técnica, política e intelectual capaz de conduzir o país ao desenvolvimento econômico, social e político tal como concebido pelas classes dominantes.

Com a instauração da Primeira República (1889-1930), buscou-se eliminar os resquícios do Império. O antigo Imperial Collegio de Pedro Segundo, considerado a mais importante instituição de ensino secundário do país, passou a se chamar Instituto Nacional de Instrução Secundária, vinculando-se, a partir de 1890, à recém-criada Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Nesse período republicano, o ensino secundário passou por diversas reformas que provocaram mudanças curriculares e favoreceram a expansão das instituições privadas (Alves; Silva; Jucá, 2022; Gabler; Alves, 2014; Martínez; Boynard, 2012).

Durante o Governo Provisório do marechal Manoel Deodoro da Fonseca (1889-1891), Benjamin Constant Botelho de Magalhães, então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, foi o responsável pela reforma educacional instituída pelo Decreto nº 981²⁸, de 8 de novembro de 1890, conhecida como Reforma Benjamin Constant. Inspirada nos princípios do positivismo comteano e nas tendências educacionais europeias, essa reforma reorganizou a instrução secundária no Distrito Federal, rebatizou o Instituto Nacional de Instrução Secundária como Gymnasio Nacional e estabeleceu o ensino secundário integral nas modalidades de internato e externato, com duração de sete anos (Alves; Silva; Jucá, 2022; Gabler, 2018, 2019; Gabler; Alves, 2014; Martínez; Boynard, 2012).

Ao analisarmos o referido Decreto, constatamos que o currículo à época era extenso e diversificado, contemplando diversas áreas do conhecimento e idiomas, com disciplinas distribuídas ao longo de todo o percurso formativo. Dentre as principais alterações, destaca-se a obrigatoriedade da disciplina de instrução moral e cívica, os exames de madureza como requisito para o ingresso nos cursos superiores federais, uma espécie de vestibular que conferia o diploma de habilitação em *Sciencias e Lettras* àqueles/as que obtivessem pelo menos dois terços da nota

²⁸ O Decreto nº 981/1890 dividia o ensino primário em dois graus: o primeiro, voltado a crianças de 7 a 13 anos, subdividido em três cursos (elementar, médio e superior), e o segundo, para adolescentes de 13 a 15 anos, distribuído em três classes. Cada grau possuía currículo próprio, com diferenciação por idade e por sexo (Brasil, 1890). Como podemos observar na normativa, o termo segundo grau, à época, referia-se ao ensino primário e não ao que viria a ser chamado de ensino secundário ou ensino médio a partir do século XX, especialmente após a LDB nº 5.692/1971 (Brasil, 1971).

exigida, e a criação do *Pedagogium*²⁹. Os exames de madureza, realizados por instituições estaduais de ensino secundário integral que adotassem os mesmos programas do Gymnasio, também garantiam o direito de acesso ao ensino superior federal (Brasil, 1890).

Além disso, o Decreto previa a ampliação das escolas primárias no Distrito Federal, com subvenção pública para instituições particulares que recebessem alunos/as pobres em localidades onde não houvesse oferta estatal. Essa forma de parceria público-privada, já prevista na reforma anterior (Brasil, 1879), foi ampliada, passando a contemplar um número maior de estudantes, embora ainda bastante reduzido em relação à população em idade escolar que permanecia fora da escola (Brasil, 1890).

Segundo Martínez e Boynard (2012), a Reforma Benjamin Constant buscava conferir uma orientação mais científica e racional à educação, reforçando sua vinculação ao projeto republicano, com vistas a atender às expectativas das elites políticas e intelectuais por um sistema mais centralizado e funcional às demandas do novo Estado. O ensino secundário, nesse contexto, tinha como principal finalidade preparar as elites para o ingresso no ensino superior.

Diante desse cenário, foi promulgada, em 1891, a primeira Constituição da República, que estabeleceu os fundamentos jurídicos e políticos do Estado republicano brasileiro (Brasil, 1891). O processo foi conduzido de forma célere, uma vez que os republicanos liberais temiam a continuidade de uma semiditadura sob o comando de Deodoro da Fonseca. Conforme destaca Fausto (2006, p. 249), “o novo regime fora recebido com desconfianças na Europa. Como dizia Rui Barbosa – ministro da Fazenda do governo provisório –, era necessário dar uma forma constitucional ao país para garantir o reconhecimento da República e a obtenção de créditos no exterior”.

Em comparação com a Carta Magna de 1824 (Brasil, 1824), o texto constitucional transformou as antigas províncias do Império em unidades federativas autônomas, denominadas Estados, instituindo formalmente a República Federativa como forma de governo sob o regime representativo. Essa reorganização deu origem aos chamados Estados Unidos do Brasil,

²⁹ O *Pedagogium* foi criado em 1890 pelo Decreto nº 667, como um órgão vinculado à Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, com a finalidade de promover reformas e melhorias na educação nacional. Entre suas atribuições estavam a oferta de instrução profissional ao público em geral e em especial aos professores (públicos e particulares), a organização de um museu pedagógico, a realização de conferências e cursos científicos, a publicação da Revista Pedagógica e a manutenção de uma escola modelo. Inspirado nas ideias do método intuitivo, defendidas por Rui Barbosa, o *Pedagogium* buscava substituir o ensino baseado na repetição mecânica por práticas voltadas à observação, experimentação e uso de materiais concretos, as chamadas lições das coisas (Gabler, 2018).

evidenciando a forte influência do modelo federativo norte-americano. A Constituição estabeleceu os três poderes (Executivo, Judiciário e Legislativo), transformou o antigo Município Neutro em Distrito Federal, sede provisória do governo da União, e previu a criação futura de uma nova capital no planalto central do país (Brasil, 1891; Fausto, 2006).

No que se refere à educação, o texto constitucional praticamente foi omissivo. A única menção explícita ao tema aparece no artigo 35, inciso 4º, que atribuía ao Congresso Nacional a responsabilidade de prover a instrução secundária no Distrito Federal (Brasil, 1891). Essa lacuna revela o perfil liberal da nova ordem republicana, marcada pela descentralização administrativa e autonomia dos Estados. A educação, nesse contexto, não era concebida como um direito universal ou como um dever do Estado, mas como um mecanismo voltado à formação das elites dirigentes e à sustentação ideológica do regime recém-instalado (Alves; Silva; Jucá, 2022; Fausto, 2006).

4.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XX: ENTRE A EXPANSÃO MODERNIZADORA E A CONSOLIDAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL

O século XX foi marcado por profundas transformações políticas, sociais e econômicas que impactaram diretamente o papel da escola na sociedade. A ampliação do capitalismo industrial, a urbanização e as lutas sociais por direitos influenciaram os debates sobre a função da educação. No Brasil, as reformas educacionais refletiram os interesses das classes dominantes em diferentes momentos históricos, ora expandindo o acesso, ora reforçando a seletividade do sistema, sempre preservando a dualidade estrutural que separa formação geral e formação técnica, característica de um modelo educacional que atende de forma diferenciada os distintos grupos sociais.

4.2.1 As Reformas Educacionais na Primeira República (de 1901 a 1930)

Durante a gestão do presidente Campos Sales (1898-1902), o então ministro da Justiça e Negócios Interiores, Epitácio Pessoa, aprovou o Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, que instituiu o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário (Brasil, 1901a). Essa medida visava regulamentar de forma mais sistemática o funcionamento das instituições federais de ensino, especialmente o Ginásio Nacional, as Faculdades de Direito e Medicina, a Escola Polytechnica e a Escola de Minas. No que se refere ao ensino secundário, o decreto reforçou a

centralidade do *Gymnasio Nacional* como modelo oficial a ser seguido, estabelecendo normas rígidas quanto ao currículo, à seriação das disciplinas, ao regime de exames e à organização das instituições equiparadas. Também foram definidos critérios para o reconhecimento de instituições estaduais e particulares, desde que estas aderissem integralmente ao modelo federal, inclusive em relação ao patrimônio e ao número mínimo de alunos/as. Essa política de equiparação institucional consolidava a lógica de controle centralizado da qualidade e do conteúdo do ensino, ao mesmo tempo em que promovia uma seletiva ampliação do sistema educacional, com exigências que excluía instituições que não se enquadravam às normas estabelecidas.

Como desdobramento desse Código, foi aprovado o Regulamento do *Gymnasio Nacional* por meio do Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901, que sistematizou o funcionamento da principal instituição de ensino secundário do país (Brasil, 1901b). Esse regulamento aprofundou as diretrizes estabelecidas desde a Reforma Benjamin Constant (Decreto nº 981, de 1890), especialmente no que se refere à organização curricular, aos exames de madureza e ao modelo de internato e externato. Entre os principais pontos, destacam-se: a limitação do número de matrículas gratuitas, condicionadas a critérios de pobreza, mérito e conduta; a organização do corpo docente e da congregação; os concursos periódicos de desempenho entre alunos/as; a obrigatoriedade de exames de admissão, promoções anuais e exames de madureza para o acesso ao ensino superior. Também foram estabelecidas regras para a remuneração dos/as professores/as e demais funcionários/as, além de critérios rígidos para a substituição de docentes e a manutenção da ordem moral no espaço escolar. Esses dispositivos reforçaram o caráter seletivo e meritocrático do ensino secundário federal, destinado prioritariamente à formação das elites intelectuais e dirigentes da Primeira República.

Nesse contexto, o *Gymnasio Nacional* consolidava-se como modelo de excelência a ser seguido pelas instituições equiparadas, que deveriam reproduzir fielmente sua estrutura e seus programas curriculares. O controle rígido sobre os exames de madureza, os critérios seletivos de ingresso e a limitação das vagas gratuitas mantinham o caráter excludente do ensino secundário, como também reafirmava sua função estratégica na formação de uma elite intelectual e técnica comprometida com os ideais da ordem republicana. Assim, as reformas educacionais promovidas por Eptacio Pessoa em 1901 não apenas reforçaram a centralização e a normatização do sistema educacional federal, como também aprofundaram a lógica dualista e classista que historicamente estruturou a educação brasileira.

Sob esse aspecto, ainda que não diretamente vinculado ao ensino secundário tradicional, é importante destacar, nesse panorama, o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, publicado durante a curta, mas significativa, gestão do presidente Nilo Peçanha³⁰ (1909-1910). A norma instituiu as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) nas capitais dos Estados, com a finalidade de oferecer ensino profissional primário e gratuito voltado aos filhos das camadas populares urbanas. Sob a justificativa de formar “cidadãos úteis à Nação” e afastar os jovens pobres da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”, as EAAs constituíram uma resposta estatal às crescentes tensões sociais da Primeira República, articulando educação, disciplina e trabalho produtivo como instrumentos de controle social. A própria exposição de motivos do Decreto deixa explícita a finalidade social dessa política: “Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime [...]” (Brasil, 1909, n. p.).

Conforme artigo 2º do referido Decreto, essas instituições deveriam formar operários/as e contramestres (Brasil, 1909), ou seja, mão de obra barata e disciplinada para o mercado de trabalho urbano. O ensino ofertado não previa uma formação geral ou humanista, como a oferecida no *Gymnasio Nacional*, mas sim um ensino estritamente prático, voltado à aprendizagem de um ofício que se iniciava desde a infância.

Um aspecto que evidencia o caráter exploratório dessa política é o fato de que tudo o que fosse produzido nas oficinas seria revertido para a manutenção das próprias escolas, inclusive com a distribuição de lucros entre o diretor, o mestre e estudantes em forma de prêmios, conforme previsto no Art. 11: “A renda líquida de cada oficina será repartida em 15 quotas iguais, das quais uma pertencerá ao diretor, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuídas por todos os alunos da oficina, em prêmios, conforme o grau de adiantamento de cada um e respectiva aptidão” (Brasil, 1909, n. p.).

Outro marco importante no processo de reconfiguração do sistema educacional brasileiro foi a chamada Reforma Rivadávia Corrêa, oficializada pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 (Brasil, 1911a), durante o governo de Hermes da Fonseca (1910-1914), tendo como mentor o então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Rivadávia da Cunha Corrêa. A norma instituiu a Lei

³⁰ Em 2011, Nilo Peçanha foi considerado patrono da educação profissional e tecnológica no Brasil, por meio da Lei 12.417/2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112417.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, promovendo uma ruptura em relação ao modelo centralizador e regulador das reformas anteriores, como as de Benjamin Constant e Epitácio Pessoa.

Essa reforma incorporou uma perspectiva liberal, marcada pela valorização da autonomia didática e administrativa das instituições federais de ensino superior e fundamental. Conforme os artigos 2º, 3º e 7º do referido documento, os institutos até então subordinados ao Ministério da Justiça seriam considerados corporações autônomas, com personalidade jurídica própria e direito à gestão de seus patrimônios e receitas, incluindo taxas escolares, doações e receitas próprias (Brasil, 1911a).

No campo pedagógico, a medida retirou a obrigatoriedade dos exames de madureza, estabeleceu o princípio da promoção por desempenho (art. 76, parágrafo único), e transferiu às próprias instituições a responsabilidade pela elaboração de seus programas curriculares, como se lê no artigo 6º: “Pela completa autonomia didáctica que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programas de seus cursos, devendo os do Collegio Pedro II revestir-se de caráter prático e libertar-se da condição subalterna de meio preparatório para as academias” (Brasil, 1911a, n. p.).

A reforma também retirou do Colégio Pedro II o *status* de escola-modelo, conferindo-lhe um papel mais prático e menos propedêutico. Ainda que o decreto utilize a expressão ensino fundamental, esse termo deve ser entendido dentro da concepção da época, que não corresponde ao atual ensino fundamental brasileiro (anos iniciais e finais), mas sim à formação secundária clássica, de caráter preparatório e humanístico, conforme explicita o artigo 4º: “[...] no Collegio Pedro II se ensinarão as disciplinas do curso fundamental, com o seu desenvolvimento litterario e scientifico” (Brasil, 1911a, n. p.).

Foi nesse mesmo ano que o Gymnasio Nacional foi rebatizado como Colégio Pedro II, por meio do Decreto nº 8.660/1911 (Brasil, 1911b), que também aprovou seu novo regulamento interno. A alteração do nome, aparentemente simbólica, revela tensões entre os projetos de modernização liberal da Primeira República e a permanência de estruturas educacionais herdadas do Império. Embora o decreto incorporasse diretrizes da Reforma Rivadávia Corrêa, como maior autonomia e flexibilização curricular, o Colégio Pedro II manteve sua função estratégica como espaço de formação da elite dirigente, com critérios seletivos rigorosos e acesso restrito. A

alteração da nomenclatura reforça, portanto, a tentativa de restaurar seu prestígio tradicional e reafirmar seu papel na reprodução das hierarquias sociais.

A Reforma Rivadávia Corrêa representou, portanto, um aprofundamento da lógica liberal na gestão da educação pública, acompanhado do enfraquecimento da função reguladora do Estado. Essa orientação, contudo, seria revertida poucos anos depois, com a Reforma Carlos Maximiliano, instituída pelo Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, durante o governo de Wenceslau Braz (1914-1918). Em contraposição ao modelo descentralizador de 1911, a nova medida reafirmou o controle central do Ministério da Justiça e Negócios Interiores sobre os seis institutos federais de instrução secundária e superior, restabelecendo mecanismos seletivos mais rígidos e recentralizando as políticas educacionais em âmbito federal. Manteve-se o Conselho Superior do Ensino, criado pelo decreto anterior (Brasil, 1911a), e foram reintroduzidos os exames obrigatórios de admissão, promoção e conclusão. O Colégio Pedro II foi novamente consolidado como escola-modelo, referência normativa e pedagógica para o restante do sistema, com algumas ressalvas em relação à equiparação, como, por exemplo, a proibição de equiparar estabelecimentos particulares que tivessem fins lucrativos ou finalidade religiosa, conforme previsto no artigo 24 (Brasil, 1915).

De acordo com os artigos 77 e 78, para ingressar nos institutos superiores, era necessário comprovar idade mínima de 16 anos, idoneidade moral e aprovação em exame vestibular, que só poderia ser realizado mediante apresentação do certificado de conclusão do curso ginásial expedido por instituições oficialmente equiparadas e supervisionadas. Para entender o caráter elitista da formação superior, basta analisar os artigos 80 e 81, que tratam do conteúdo do vestibular, composto por provas escritas e orais, com um conteúdo denso e diversificado, incluindo traduções de textos em francês e em outra língua moderna (Brasil, 1915). Somente estudantes com acesso a um ensino propedêutico de elevada exigência teriam condições de alcançar esse nível, configurando, assim, uma verdadeira peneira social.

E isso não ocorria apenas com o ensino superior, pois o ingresso no Colégio Pedro II também era bastante seletivo e seguia critérios semelhantes, com provas escritas e orais de conhecimentos gerais, como já detalhado anteriormente. Uma escola padrão, porém elitista, com número bem restrito de vagas gratuitas: 50 no internato e 100 no externato. Esse nível de educação não era acessível às camadas populares, menos ainda o ensino superior, como fica evidente no artigo 99: “Não haverá alunos gratuitos nos institutos de ensino superior” (Brasil, 1915, n. p.).

Dessa maneira, a Reforma Carlos Maximiliano reafirmou o papel estratégico do Colégio Pedro II como instrumento de distinção social e filtro de acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo em que consolidou o modelo educacional excludente e hierarquizado vigente na Primeira República, voltado à formação das elites e à contenção das camadas populares.

Apesar do discurso das elites sobre modernização e progresso, a Primeira República (1889-1930), preservou muitos dos traços autoritários e excludentes herdados do período colonial e imperial. Os movimentos sociais eram tratados com repressão, e os trabalhadores, tanto no campo quanto nas cidades, viviam sob condições extremamente precárias. A educação, embora reconhecida por alguns intelectuais como essencial para o desenvolvimento do país, continuava inacessível para a maioria da população. Em 1920, cerca de 65% das pessoas com 15 anos ou mais eram analfabetas, o que evidencia o fracasso do Estado em garantir sequer a alfabetização básica. A escassez de escolas, de professores/as e de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso ao ensino não era um problema pontual, mas sim expressão de um modelo social baseado na desigualdade, na dependência econômica e no controle das oligarquias (Gomes; Rodrigues; Pita, 2023).

Nos anos que seguiram a década de 1920, o Brasil viveu um período de intensa efervescência política e social. Movimentos como o modernista, o surgimento do Partido Comunista Brasileiro em 1922, o movimento tenentista e a marcha da Coluna Prestes revelaram o desgaste da República Velha. Essa crise enfraqueceu a política dos governadores e a tradicional aliança café com leite entre São Paulo e Minas Gerais. A economia agrário-exportadora, fortemente dependente do café, sofria com as oscilações dos preços internacionais, agravando a instabilidade econômica nacional. Essas tensões políticas e econômicas contribuíram para a crise do regime e para a emergência de novas forças sociais que pressionavam por mudanças estruturais (Gomes; Rodrigues; Pita, 2023).

A Reforma João Luís Alves (Alves; Silva; Jucá, 2022), também conhecida como Reforma Rocha Vaz (Gabler, 2019), instituída pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (Brasil, 1925), durante o governo de Artur Bernardes (1922-1926), marcou uma tentativa de modernizar e racionalizar o ensino secundário no Brasil. Diferente das reformas anteriores – como as de Leôncio de Carvalho (1879), Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Corrêa (1911) e Carlos Maximiliano (1915) –, essa reforma instituiu o Departamento Nacional do Ensino, substituiu o Conselho Superior pelo Conselho Nacional do Ensino e ampliou o currículo escolar.

Entre as novidades, estão a inclusão de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Literatura no sexto ano, e a possibilidade de os/as estudantes escolherem entre idiomas modernos (inglês, alemão, espanhol e italiano), além do francês e do latim, que eram predominantes até então.

Mesmo com essas mudanças, a função do ensino secundário permaneceu a mesma: formar uma elite intelectual voltada ao ingresso no ensino superior. Os exames obrigatórios foram mantidos, assim como a exigência de certificado para acessar a educação superior, seguindo o padrão das reformas de Benjamin Constant e Carlos Maximiliano. Além disso, suprimiu os exames parciais dos cursos preparatórios, organizando o ensino secundário em uma progressão contínua de seis anos e reconhecendo-o formalmente como prolongamento do ensino primário, com função geral e cultural. Na prática, tratava-se ainda de uma formação seletiva e excludente, sem identidade própria, embora com uma roupagem mais moderna.

A reforma também reafirmou o controle do Estado sobre os institutos oficiais de ensino, especialmente no que diz respeito às decisões pedagógicas, administrativas e patrimoniais, rompendo parcialmente com a lógica liberal e descentralizada da Reforma Rivadávia Corrêa. Embora previsse o reconhecimento de associações estudantis e buscasse oferecer uma formação mais ampla, o ensino secundário, tal como se encontrava estruturado, continuava privilégio das classes dominantes.

Assim, ainda que tenha trazido algumas inovações formais, a reforma de 1925 manteve a lógica dualista do sistema educacional brasileiro, reafirmando a divisão entre uma formação ampla e crítica para poucos, e uma formação restrita, técnica ou inexistente para a maioria. Segundo Gabler (2019), grande parte das mudanças propostas só seria efetivamente implementada a partir da década de 1930, na gestão do governo de Getúlio Vargas, quando a centralização e a nacionalização da educação ganharam força no país.

4.2.2 As Reformas Educacionais na Era Vargas (1930-1945)

A década de 1930 foi marcada por intensa instabilidade econômica, em decorrência da crise capitalista mundial de 1929, que afetou fortemente o Brasil e acirrou as contradições sociais (Alves; Silva; Jucá, 2022). Também nesse contexto, ocorreu a Revolução de 1930, que resultou no fim da Primeira República, na derrubada da hegemonia das oligarquias estaduais e na ascensão de Getúlio Vargas ao poder (1930-1945). Ao dissolver o Congresso Nacional, Getúlio assumiu tanto o poder

executivo quanto o legislativo, revelando o caráter centralizador desse governo. Conhecida como Era Vargas, essa fase provocou mudanças significativas nas estruturas políticas, sociais e econômicas do país. A educação passou a ser tratada como tema de interesse nacional e ganhou destaque nos discursos de intelectuais, parlamentares e médicos, movidos por um projeto de modernização do país (Fausto, 2006; Rocha, 2018). No entanto, isso não representou necessariamente a concretização de uma escola pública, gratuita, universal e democrática, mas sim o início de uma disputa em torno dos rumos que a educação brasileira deveria seguir (Gomes; Rodrigues; Pita, 2023). Segundo Fausto (2006, p. 337), “[...] o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade; sem promover também uma formação escolar totalitária que abrangesse todos os aspectos do universo cultural”.

Um dos focos centrais desse governo foi a reestruturação do Estado brasileiro e a centralização das políticas públicas, com atenção especial à organização do ensino secundário e Superior. Logo no início da gestão, em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com o objetivo de institucionalizar a atuação do Estado nessas duas áreas estratégicas. A política educacional ficou sob a responsabilidade dos jovens políticos mineiros. Francisco Luís da Silva Campos foi o primeiro ministro a assumir a pasta (1930-1932), sendo responsável por uma série de reformas educacionais que visavam reorganizar o sistema de ensino, ampliar o controle estatal sobre os conteúdos escolares e expandir o acesso à educação. Essas medidas integravam um projeto mais amplo do governo Vargas, que buscava utilizar a educação como instrumento de integração nacional e conformação ideológica, em consonância com os objetivos do regime, que combinava modernização e autoritarismo (Brasil, 2020a; Fausto, 2006; Fernandes, 2020).

Em relação ao ensino secundário, havia urgência em implementá-lo de forma estruturada, já que, na maior parte do país, ele se restringia a cursos voltados apenas à preparação para o ingresso no ensino superior. A Reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, traçou um novo rumo para o ensino secundário brasileiro. Considerada o primeiro documento legal a sistematizar de forma clara e detalhada essa etapa da educação, ela trouxe uma série de inovações normativas que padronizaram a estrutura, os conteúdos e os procedimentos avaliativos em todo o território nacional (Alves; Silva; Jucá, 2022; Fausto, 2006; Habowski; Leite, 2022).

Entre os principais dispositivos dessa política educacional, destaca-se a divisão do ensino secundário em dois ciclos: o curso fundamental, com duração de cinco anos, e o curso complementar de dois anos, voltado à preparação específica para o ingresso no ensino superior. Esse último curso era organizado por áreas de conhecimento, como jurídica, médica, de engenharia e de arquitetura, permitindo ao/à estudante escolher de acordo com sua futura trajetória acadêmica. Esses cursos podiam ser oferecidos por instituições oficiais, escolas fiscalizadas ou, em caráter excepcional, nos anexos de instituições superiores, desde que houvesse docentes habilitados. Os programas do curso complementar, organizados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, deveriam seguir o modelo do Colégio Pedro II (Brasil, 1931), reafirmando o papel centralizador e normativo dessa instituição.

A reforma introduziu uma série de normas e exigências para o funcionamento do ensino secundário em nível nacional, algumas já esboçadas em reformas anteriores. Dentre elas, destacam-se: a frequência obrigatória, exames de admissão, documentação específica para matrícula, incluindo atestado de sanidade, carga horária semanal entre 20 e 28 horas, aulas de 50 minutos com intervalos de dez minutos entre elas, além da implementação de um sistema de avaliação com médias mínimas para aprovação, provas parciais, arguições orais e exames finais. Também tornou obrigatória a disciplina de educação física em todas as séries e regulamentou a inspeção federal, o registro de professores/as e as regras para equiparação de instituições particulares ao sistema oficial (Brasil, 1931).

Outro ponto importante foi a extinção da livre docência no Colégio Pedro II, prevista nas reformas anteriores, e a exigência de concursos públicos para o provimento de cargos docentes, cujos candidatos/as deveriam ser diplomados/as pela recém-criada Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Brasil, 1931).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e o fortalecimento do Departamento Nacional do Ensino, criado em 1925, integraram esse processo de centralização e normatização do sistema educacional. A reforma de 1931 deve, portanto, ser compreendida como parte do projeto de Estado do governo Vargas, que buscava, por meio da educação, consolidar uma identidade nacional, ampliar a presença do Estado e moldar ideologicamente a juventude brasileira. Como ressaltam Alves, Silva e Jucá (2022), foi a partir desse momento que o ensino secundário passou a ser compreendido como um curso regular, com normas padronizadas em nível nacional e com a função explícita de habilitação para o ensino superior.

Cabe destacar que durante o período colonial e imperial, a educação brasileira esteve sob forte influência da Igreja Católica, sobretudo dos jesuítas, que controlavam a organização e os conteúdos do ensino. Essa situação começou a mudar com a Proclamação da República e, sobretudo, com a Constituição de 1891, que estabeleceu a separação entre Igreja e Estado e instituiu o ensino laico nas escolas públicas. Essa medida refletia os ideais republicanos e positivistas, que buscavam modernizar o país e reduzir a influência clerical nas instituições públicas. No entanto, a partir de 1931, com o governo provisório de Getúlio Vargas, ocorreu uma reaproximação entre Estado e Igreja, expressa pelo Decreto nº 19.941/1931³¹, que reintroduziu o ensino religioso nas escolas públicas, ainda que em caráter facultativo e diferenciado por sexo. Essa retomada revela o papel estratégico que a educação passou a desempenhar como instrumento de conformação ideológica e moral no projeto de Estado nacional, evidenciando as tensões entre modernização, conservadorismo e disputa por hegemonia no campo educacional (Bezerra Neto; Cruz, 2023; Fausto, 2006).

Em 1931, por meio do Decreto nº 19.850, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública, que posteriormente, com a Lei nº 9.131/1995, integrou-se formalmente ao Ministério da Educação como órgão colegiado, ampliando sua participação nas políticas educacionais. No contexto da crise e dos intensos debates sociais da década de 1930, em 19 de março 1932, foi publicado em vários órgãos da imprensa brasileira o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, conhecido também como Manifesto da Escola Nova, redigido por Fernando de Azevedo³² e assinado por outros 25 educadores/as renomados/as. O documento criticava o sistema educacional brasileiro pela seletividade e pelo elitismo, propondo a construção de uma escola única, pública, gratuita, obrigatória e laica, que assegurasse a todos/as estudantes, de sete a quinze anos, igualdade de acesso à educação independentemente de gênero (Brasil, 2020a; Fausto, 2006; Vidal, 2013).

Os “pioneiros” defendiam a ampla autonomia técnica, administrativa e econômica do sistema escolar para livrá-lo das pressões de interesses transitórios. Sustentando o

³¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2025.

³² Durante sua gestão à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), Fernando de Azevedo promoveu o primeiro censo escolar da capital, mapeando estudantes segundo idade, sexo e região. Esse levantamento trouxe informações importantes para organizar e planejar as reformas educacionais de Azevedo, que estavam alinhadas aos princípios da Escola Nova. Disponível em: <https://sites.usp.br/fernandodeazevedo/reforma-de-ensino-rj/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

princípio da unidade do ensino, distinguiram entre unidade e o centrismo “estéril” e odioso”, gerador da uniformidade. Lembravam que as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação das escolas às características regionais impunham a realização de um plano educativo que não fosse uniforme para todo o país, embora a partir de um currículo mínimo comum (Fausto, 2006, p. 340).

Embora tivesse a assinatura de 26 educadores/as de grande prestígio, o Manifesto não expressava uma unidade de concepções, mas resultava das disputas que marcaram os primeiros anos do Ministério da Educação e Saúde. Como mostra Vidal (2013), a expressão Escola Nova reunia significados distintos para liberais, católicos, administradores e intelectuais, que a utilizavam conforme seus próprios projetos. Ao ser publicado com a adesão desses diferentes nomes, o documento não apenas lhes deu visibilidade como também criou um personagem coletivo, os pioneiros, que passou a ocupar lugar central no debate educacional brasileiro. Assim, ainda que defendesse a modernização da escola, também atuava como instrumento de intervenção política, articulando uma frente de educadores/as em torno da disputa pelo papel do Estado na educação.

Para Gomes, Rodrigues e Pita (2023), o Manifesto expressava os interesses das camadas médias urbanas e da burguesia industrial emergente, que viam na educação um caminho para modernizar o país e moldar a sociedade aos novos padrões econômicos e sociais. Apesar do tom reformista e democrático, o documento manteve-se alinhado à ordem vigente. Ao transferir para a escola a missão salvacionista de resolver os principais problemas nacionais, os signatários assumiram uma visão idealista e funcionalista da educação, ignorando os condicionantes estruturais da desigualdade social, como o latifúndio, a dependência econômica e a exploração do trabalho. Assim, o Manifesto integrava-se a um projeto político de racionalização social, voltado para a formação de um trabalhador compatível com as exigências do capitalismo industrial, reiterando um modelo liberal e progressista de modernização conservadora da sociedade brasileira. Entretanto, as ideias defendidas por esse movimento contribuíram para a inclusão de dois artigos na Constituição Federal que previam a elaboração de um Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001).

Nesse contexto, foi promulgada, em 14 de julho de 1934, uma nova Constituição da República, sob forte influência de modelos autoritários europeus, incorporando elementos do ideário higienista e eugenista (Rocha, 2018). O artigo 138 ilustra esse viés ao atribuir aos entes federativos a responsabilidade de estimular a educação eugênica, adotar medidas de higiene social

e mental, e combater os chamados venenos sociais (Brasil, 1934). Essas diretrizes expressavam um projeto de nação baseado na exclusão racial e social, em que a educação era concebida como meio de saneamento moral e físico da população, voltado à formação de uma elite racialmente selecionada. Como demonstra Rocha (2018), a proposta de educação eugênica articulava-se com o discurso de parlamentares, médicos e juristas que, influenciados por teorias raciais europeias, defendiam o melhoramento da população por meio da valorização das boas estirpes e do controle dos casamentos e da reprodução. Tais concepções alimentaram políticas educacionais que subordinavam a educação pública aos interesses de uma sociedade branca, disciplinada e funcional, excluindo sistematicamente negros, indígenas, imigrantes asiáticos e as camadas populares do projeto de cidadania plena.

Apesar desse quadro de exclusão e controle social, a Constituição de 1934 reconheceu formalmente a educação como direito de todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país, atribuindo à família e ao Estado a responsabilidade por sua promoção. Contudo, no artigo 150, a gratuidade foi limitada ao ensino primário integral, restringindo na prática o acesso gratuito das camadas populares às etapas seguintes da escolarização. A partir daí, coube à União definir as diretrizes da política educacional e elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria abranger todos os níveis e ramos de ensino. O PNE deveria observar, entre outras diretrizes, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, inclusive para o público adulto, e a possibilidade de ampliar a gratuidade para as etapas seguintes (Brasil, 1934). Entretanto, a efetivação dessa ampliação dependia da aprovação e implementação desse plano, que ainda não havia sido elaborado à época.

Em 13 de janeiro de 1937, foi promulgada a Lei nº 378, que reestruturou a administração educacional brasileira. Uma das primeiras mudanças foi a alteração do nome do Ministério da Educação e Saúde Pública para Ministério da Educação e Saúde (MES), indicando uma reorganização administrativa, porém mantendo a articulação entre saúde e educação sob a mesma pasta. A nova legislação também criou a Universidade do Brasil, por meio da fusão de instituições já existentes, e incentivou a expansão do ensino técnico com a implantação de novos liceus, reforçando a dualidade estrutural entre a formação geral e a formação profissional. De acordo com as informações do site do Ministério da Educação (Brasil, 2020a), nesse período, foram instituídos diversos órgãos voltados à produção de conhecimento e à promoção cultural, como o Instituto Nacional de Pedagogia – atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (Inep) – com a função de realizar estudos e pesquisas sobre a educação no país, além do Instituto Nacional do Livro e outros voltados à radiodifusão, cinema educativo e a preservação do patrimônio histórico.

Esses propósitos inovadores não sobreviveram ao Golpe de 1937, que instaurou um regime autoritário no país. Getúlio Vargas havia sido eleito presidente da República por meio de voto indireto da Assembleia Nacional Constituinte, em julho de 1934, com mandato previsto até maio de 1938. No entanto, o que inicialmente parecia um regime democrático tomou outro rumo com o Golpe do Estado Novo, em 10 de novembro de 1937, apoiado de forma decisiva pela polícia militar. “À noite, Getúlio anunciou uma nova fase política e a entrada em vigor de uma Carta Constitucional, elaborada por Francisco Campos. Era o início do Estado Novo” (Fausto, 2006, p. 364).

A nova Constituição de 1937 (Brasil, 1937), promulgada na mesma data, representou um retrocesso democrático ao revogar a Carta de 1934, consolidando um regime autoritário, centralizador e de forte caráter nacionalista. A justificativa para essa ruptura aparece já no preâmbulo constitucional, que denuncia uma suposta ameaça à ordem social causada por disputas partidárias, conflitos ideológicos e pela infiltração comunista, alegando a necessidade de restaurar a paz e a unidade nacional. A ênfase na contenção da luta de classes revela que, mais do que uma medida de reorganização do Estado, a nova Constituição foi usada como instrumento de repressão às mobilizações populares e ao avanço da organização política da classe trabalhadora.

No campo da educação, a nova Carta representou um claro recuo em relação ao que havia sido previsto em 1934. A proposta do PNE, que apontava para a ampliação do acesso e a construção de um sistema nacional articulado, foi simplesmente retirada. Em seu lugar, a Constituição de 1937, em seu artigo 125, reforçou a ideia de que a educação era, antes de tudo, responsabilidade dos pais, cabendo ao Estado atuar apenas de forma subsidiária para suprir eventuais lacunas (Brasil, 1937). O Estado deixava, assim, de ser garantidor universal do direito à educação e passava a atuar seletivamente, sobretudo no atendimento aos mais pobres.

A política educacional passou a ter como foco a formação moral, física e cívica da juventude, com forte apelo à disciplina, à obediência e à valorização da pátria. Conforme previsto no artigo 15, inciso IX (Brasil, 1937), a União passou a ter competência exclusiva para definir as bases e diretrizes da educação nacional, reforçando o controle estatal sobre os conteúdos escolares, os métodos de ensino e os objetivos formativos.

Outro ponto de destaque foi o tratamento dado à educação profissional. O artigo 129 estabelece que o ensino pré-vocacional e técnico voltado às classes populares seria o primeiro dever do Estado (Brasil, 1937), revelando uma lógica educacional voltada para a preparação de mão de obra funcional ao projeto de industrialização. Indústrias e sindicatos econômicos foram incentivados a criar escolas de aprendizes, e o poder público assumiu o papel de apoiar essas iniciativas, transferindo parte de sua responsabilidade ao setor produtivo.

As ideias higienistas e eugênicas continuavam bastante presentes no período do Estado Novo, e isso se refletia claramente na atuação do MES, que, mesmo com a mudança de nome, seguia atuando tanto na área da saúde quanto da educação. Essa sobreposição evidenciava o papel que a educação assumia naquele contexto: mais do que formar intelectualmente, tratava-se de moldar corpos e comportamentos dentro de uma lógica seletiva e racializada. A própria fala de Getúlio Vargas deixava evidente essa concepção ampla de educação, voltada à formação física, moral e produtiva da população:

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso pela educação do povo. Refiro-me a educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária de letras e a técnica e profissional (Vargas, 1938, p. 320 *apud* Rocha, 2018, p. 69).

Nesse discurso, fica nítido que a educação era pensada como uma política ampla de intervenção sobre a população. Vargas reúne, em uma mesma proposta, aspectos morais, físicos, eugênicos, cívicos e produtivos, deixando claro que educar significava, também, moldar comportamentos, corpos e mentalidades de acordo com os interesses do Estado. A instrução primária e a formação técnica aparecem como bases desse processo, revelando o papel que a escola assumia naquele momento político.

Durante o período em que Gustavo Capanema esteve à frente do MES, entre 1934 e 1945, foram implementadas reformas educacionais que reestruturaram o sistema de ensino brasileiro de acordo com os interesses do Estado Novo. Em 1942, dois decretos marcaram esse processo: o Decreto-Lei nº 4.073, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Brasil, 1942a), e o Decreto-Lei nº 4.244, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Brasil, 1942c). Juntos, esses documentos formalizaram a separação entre uma formação geral voltada às elites e uma formação técnica voltada à juventude trabalhadora, consolidando a dualidade estrutural que caracteriza o

ensino médio brasileiro (Alves; Silva; Jucá, 2022; Moehlecke, 2012) e que ainda persiste nas reformas atuais.

O ensino industrial, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 4.073, foi pensado para preparar mão de obra qualificada para setores como indústria, artesanato, transportes, comunicações e pesca. Ele foi estruturado em dois ciclos: o primeiro composto por um curso básico, de mestria, artesanal e de aprendizagem; e o segundo com cursos técnicos e pedagógicos. Essa organização refletia a lógica produtivista do período, subordinando a formação educacional às demandas do mercado de trabalho (Alves; Silva; Jucá, 2022; Moehlecke, 2012). A formação técnica vinha acompanhada de conteúdos morais e cívicos, reforçados por disciplinas como educação física, canto orfeônico, instrução pré-militar para meninos e economia doméstica para meninas, além de ações educativas ligadas à Juventude Brasileira (Brasil, 1942a).

Embora o decreto previsse gratuidade e alguma assistência escolar, o acesso era seletivo e dependia de exames, idade e perfil considerado adequado. Mesmo com a possibilidade de prosseguir para o ensino superior, os egressos dos cursos técnicos só podiam fazê-lo em áreas diretamente relacionadas à sua formação, e desde que comprovassem preparo suficiente (Brasil, 1942a). Na prática, isso significava que muitos/as jovens trabalhadores/as viam no ensino técnico o ponto final de sua trajetória escolar, enquanto o ensino secundário tradicional continuava reservado às classes mais favorecidas e mantinha-se como via principal de acesso à universidade (Alves; Silva; Jucá, 2022; Habowski; Leite, 2022).

Complementarmente, o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, reorganizou o ensino secundário brasileiro ao dividi-lo em dois ciclos. O primeiro era o curso ginásial, com duração de quatro anos, voltado à formação básica dos adolescentes. O segundo, chamado curso colegial, durava três anos e oferecia duas opções: o curso clássico e o curso científico. Enquanto o curso clássico valorizava o estudo da filosofia e das letras antigas, com disciplinas como latim e grego, o científico dava prioridade às ciências naturais e ao desenho. Ambos os caminhos permitiam o acesso ao ensino superior, desde que o/a estudante fosse aprovado em exames de licença realizados por uma banca oficial (Brasil, 1942c, 2020a).

A Exposição de Motivos do decreto explicita o projeto pedagógico e ideológico da reforma. Segundo Capanema, o ensino secundário deveria formar as individualidades condutoras da nação, ou seja, os futuros dirigentes, cuja formação deveria articular cultura geral, consciência patriótica e consciência humanística. Destacava, ainda, que o curso ginásial deveria servir de base para os

demais ramos do segundo grau (técnico, comercial, agrícola e normal), revelando a tentativa de articular diferentes percursos escolares a partir de uma base comum (Brasil, 1942b). Embora apresentada como estratégia de democratização, essa proposta expressava a racionalidade do Estado Novo, que buscava organizar o sistema educacional segundo os princípios da hierarquização social e da funcionalidade econômica.

Conforme analisam Alves, Silva e Jucá (2022, p. 141), esses documentos reforçavam a dualidade do ensino secundário: de um lado, havia a proposta de formação direcionada aos/as jovens das elites, voltada para a preparação aos exames de acesso ao ensino superior; de outro, estava a proposta de educação destinada às classes populares, que não proporcionava essa mesma oportunidade de continuidade dos estudos. Embora a procura por cursos técnicos e profissionalizantes fosse significativa entre as camadas populares que buscavam uma oportunidade para ingressar no mercado de trabalho, eles não constituíam o foco das camadas média e alta da sociedade, cujo interesse estava no ingresso na universidade, e isso só seria viabilizado pelo ensino secundário (Habowski; Leite, 2022).

Essa finalidade é reafirmada no artigo primeiro do Decreto-Lei nº 4.244 (Brasil, 1942c), que define como objetivos do ensino secundário a formação da personalidade integral dos adolescentes, o fortalecimento da consciência patriótica e humanística e a preparação intelectual para estudos mais avançados. Contudo, a noção de formação integral estava profundamente vinculada ao ideário autoritário e nacionalista do regime, o que se evidenciava na obrigatoriedade da educação moral, cívica e física, da instrução militar para os meninos e da diferenciação do ensino feminino, orientado pela missão da mulher no lar. O ensino religioso, embora facultativo, ficava sob a supervisão da autoridade eclesiástica (Brasil, 1942c). Nesse contexto, podemos compreender que a proposta educacional delineada pelo decreto era fortemente regulada, marcada por traços sexistas e ideologicamente orientada à manutenção da ordem vigente.

Ainda que tenha ampliado o número de instituições, passando de menos de duzentas escolas em 1931 para quase oitocentas em 1942, essa expansão não significou, necessariamente, democratização. A gratuidade e a assistência eram oferecidas com base em critérios meritocráticos e voltadas aos bem-dotados, como apontava a própria Exposição de Motivos (Brasil, 1942b). Dessa forma, o ensino secundário manteve-se como espaço de formação de uma elite intelectual, destinada a sustentar o projeto político do Estado Novo, enquanto o profissionalizante, com

terminalidade específica, destinava-se às massas populares, com vistas a preparar mão de obra para as indústrias emergentes, traçando, assim, duas trajetórias distintas (Moehlecke, 2012).

4.2.3 As Reformas Educacionais de 1945 a 1964

A partir de 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial e a queda do Estado Novo, o Brasil iniciou um processo de redemocratização que repercutiu em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. Esse movimento culminou na promulgação da Constituição Federal de 1946 (Brasil, 1946), que reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado, fundamentando-se nos princípios de liberdade e solidariedade humana. O texto constitucional estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, mas condicionou a gratuidade das etapas seguintes à comprovação de insuficiência de recursos, perpetuando uma lógica de assistência seletiva que restringia o acesso das camadas populares ao ensino secundário. Ao mesmo tempo, reforçou a profissionalização da educação por meio da cooperação com empresas privadas, consolidando a dualidade entre uma formação geral voltada às elites e uma formação técnica destinada à juventude trabalhadora.

Apesar de avanços em termos de financiamento e valorização docente, a Carta Magna de 1946 manteve os traços excludentes da estrutura educacional brasileira, revelando a persistência de um modelo que subordinava o direito à educação aos imperativos do capital e à manutenção da ordem social. Foi nesse cenário que se intensificaram os debates em torno da expansão e democratização do ensino, especialmente do ensino secundário (Bezerra Neto; Cruz, 2023).

Essa Constituição também deu sustentação às reformas educacionais ao prever mecanismos de cooperação entre governo e setor produtivo. Nesse contexto, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946. Essa instituição, juntamente com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), criado em 1942, ambas vinculadas ao Sistema S, destacaram-se na oferta de educação técnica voltada a jovens do ensino médio, operando dentro de um regime de colaboração entre o setor privado e o Estado. Elas são financiadas por uma contribuição compulsória sobre a folha de pagamento das empresas, arrecadada pela União, mas integralmente repassada a entidades privadas. O mais controverso, segundo Krawczyk (2011), é que essa contribuição não é considerada recurso público e, por isso, está isenta das diretrizes do Orçamento da União, permitindo que sua alocação siga exclusivamente os interesses e prioridades

estabelecidos pelas próprias entidades, tornando-se alvo de críticas, especialmente por configurar uma transferência significativa de recursos públicos sem o devido controle social e estatal.

A partir dos anos 1950, no contexto latino-americano, a educação passou a ocupar um lugar central nas discussões políticas, impulsionada pelas transformações sociais em curso. O avanço da urbanização, o crescimento dos setores médios, a consolidação do proletariado e o fortalecimento de processos de mobilidade social configuravam uma nova estrutura social que exigia mão de obra qualificada. Nesse cenário, consolidou-se a crença de que a escola poderia ser o caminho para o desenvolvimento social coletivo e para a ascensão individual, atribuindo à educação escolar a função de preparar recursos humanos para atender às demandas do projeto de modernização (Matos, 2008).

Em 1950, foi inaugurado em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola-Parque. A instituição passou a ser reconhecida como referência prática do modelo de escola de tempo integral idealizado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e influenciou projetos de educação integral em outros estados ao longo dos anos³³ (Andrade, 2021).

Foi nesse contexto que, em 1953, instituiu-se a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), por meio do Decreto nº 33.924 (Brasil, 1953). A proposta visava enfrentar o caráter excludente do ensino secundário ao propor, entre seus objetivos, ampliar o acesso de jovens à escola secundária e adequar essa etapa às condições reais dos/as estudantes e às necessidades dos contextos em que estavam inseridos. De acordo com o artigo 2º do decreto, caberia à Cades promover ações que tornassem o ensino mais eficaz e com maior sentido social, sinalizando uma tentativa de romper com o modelo tradicionalmente elitista e pouco conectado às demandas da juventude trabalhadora. Ainda que situada dentro de uma lógica desenvolvimentista, a iniciativa expressava uma crítica implícita à dualidade estrutural da educação ao buscar tornar o ensino secundário mais democrático e articulado com a realidade nacional. A Cades também foi encarregada de oferecer cursos de férias voltados à preparação de professores leigos para o exame de magistério, ampliando o acesso à profissionalização docente e contribuindo para o fortalecimento da rede pública (Bezerra Neto; Cruz, 2023).

³³ Destaca-se o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), idealizado por Darcy Ribeiro e implementado no Rio de Janeiro nos anos de 1980/1990, na gestão de Leonel Brizola (1983-1987). Disponível em: <https://fundar.org.br/centro-integrado-de-educacao-publica-ciep/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

Também em 1953, com a promulgação da Lei nº 1.920, o então Ministério da Educação e Saúde passou a se chamar Ministério da Educação e Cultura (MEC). A sigla permanece até hoje, embora a responsabilidade exclusiva pela educação tenha sido atribuída à pasta somente em 1995. Dois anos depois, em 1955, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao Inep, com o objetivo de investigar as condições culturais e educacionais do país e subsidiar políticas públicas mais adequadas às realidades regionais. Essa iniciativa marcou um esforço relevante do Estado para produzir conhecimento sistematizado sobre a educação nacional, com impactos diretos sobre os diversos níveis de ensino, inclusive o secundário (Brasil, 2020a).

Esses processos também foram atravessados por acordos de cooperação internacional, como o que resultou na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), em 1946, a partir de um convênio entre o governo brasileiro e a *Inter-American Educational Foundation Inc.* A iniciativa surgiu após a I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, realizada em Havana em 1943, que aprovou a Recomendação XV, incentivando a criação de escolas de ensino técnico e industrial. A CBAI atuou na reformulação do ensino industrial, na formação de professores/as e na articulação com outras instituições técnicas, estruturando seu programa de ação em doze pontos. Seu principal projeto foi o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP), implementado em 1957 na Escola Técnica de Curitiba (ETC), posteriormente renomeada para Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR). O CPTP funcionou até 1961 e se tornou símbolo da cooperação entre Brasil e Estados Unidos. Suas atividades foram amplamente divulgadas pela imprensa nacional e por um documentário exibido em mais de mil cinemas brasileiros. A experiência reforçava a associação entre desenvolvimento industrial e formação técnica, dentro de um modelo estadunidense de modernização capitalista dependente (Matos, 2008).

Na década de 1960, tornaram-se mais intensos os esforços para estruturar sistemas educacionais que atendessem de forma racional às demandas do crescimento econômico e social. No entanto, as reformas educacionais implementadas nesse período foram caracterizadas por forte centralismo e baixa participação popular, refletindo uma lógica tecnocrática orientada pelos planos de desenvolvimento econômico então vigentes (Matos, 2008).

Em 1960, foi instituída a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (Cosupi), encarregada de coordenar a implantação de institutos de ciência e tecnologia voltados à formação técnica, reforçando a presença da dimensão profissionalizante dentro do campo das políticas

voltadas ao ensino secundário. Essas ações sinalizaram uma tentativa do Estado brasileiro de organizar e modernizar a educação com base em dados, planejamento e expansão da infraestrutura educacional (Brasil, 2020a).

Em 1961, ainda no contexto de redemocratização, foi sancionada a Lei nº 4.024 (Brasil, 1961), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conforme previsto na Constituição de 1946. Aprovada quinze anos após sua previsão constitucional, a LDB representou um marco importante para a formalização e estruturação do sistema educacional brasileiro. Já em seu artigo primeiro, a normativa estabeleceu que a educação tem como uma de suas finalidades promover o desenvolvimento integral da personalidade humana. Ao mesmo tempo, condenava explicitamente qualquer forma de discriminação por convicção filosófica, política, religiosa, ou por classe e raça (Brasil, 1961).

Apesar de reafirmar, no artigo segundo, que a educação é direito de todos e dever da família e do Estado, o acesso às etapas posteriores ao ensino primário permanecia restrito. A gratuidade continuava condicionada à comprovação de insuficiência de recursos, perpetuando uma lógica de assistência seletiva. Mesmo garantindo formalmente igualdade entre o ensino público e o privado, essa igualdade não se materializava em termos de acesso e permanência escolar para a maioria da população.

A nova legislação reorganizou a educação em três níveis: primário, médio e superior. No ensino médio, manteve-se a estrutura herdada da Reforma Capanema, com o curso ginasial de quatro anos e o colegial de, no mínimo, três anos, distribuído entre as modalidades secundária, técnica e normal. O acesso a essa etapa continuava condicionado à aprovação em exame de admissão, e a gratuidade permanecia restrita àqueles que comprovassem carência de recursos financeiros (Brasil, 1961).

Os cursos secundários mantinham sua função propedêutica, com currículo diversificado, incluindo práticas educativas e disciplinas optativas que poderiam ser definidas pelas próprias instituições. O último ano do colegial era voltado à preparação para o ensino superior. Já o ensino técnico, que abrangia os cursos industrial, agrícola e comercial, tinha como objetivo formar força de trabalho para o mercado, com ênfase nas disciplinas específicas da área, embora compartilhasse parte da base comum do curso secundário. O artigo 51 determinava que as empresas com mais de cem empregados oferecessem programas de aprendizagem a seus trabalhadores menores (Brasil, 1961), reforçando a associação entre escola e produtividade econômica.

Os cursos normais tinham como finalidade a formação de professores/as para o ensino primário e incluíam preparação pedagógica específica. Para a docência no ensino médio, a formação acontecia nas faculdades de filosofia, ciências e letras, enquanto os/as docentes das áreas técnicas eram preparados/as em cursos especializados (Brasil, 1961).

Um dos pontos considerados como avanço foi a descentralização da gestão educacional, com o reconhecimento de maior autonomia para Estados e municípios, rompendo parcialmente com o modelo centralizador até então adotado pelo MEC (Brasil, 2020a). No entanto, como apontam Habowski e Leite (2022), essa mudança teve pouco impacto na realidade das escolas, que continuaram enfrentando escassez de recursos e precariedade estrutural.

No campo do financiamento, a LDB (Brasil, 1961) estabeleceu os mínimos constitucionais para o investimento público: 12% da receita de impostos para a União e 20% para estados e municípios. Foram também criados os Fundos Nacionais para o Ensino Primário, Médio e Superior, mas a alocação de recursos permaneceu sob controle centralizado, sem garantias reais de equidade na distribuição entre as regiões e entre os diferentes grupos sociais.

Por fim, a lei instituiu o Conselho Federal de Educação (CFE), com a responsabilidade de definir currículos, orientar políticas públicas e fiscalizar o sistema educacional. Foi esse novo arcabouço legal que permitiu, em 1962, o lançamento do primeiro PNE, que, mesmo sem força de lei, estabeleceu metas para a ampliação e melhoria do ensino em todo o país, a serem cumpridas no prazo de oito anos (Brasil, 2020a).

4.2.4 As Reformas Educacionais no Regime Civil-Militar (1964-1985)

Na década de 1960, o Brasil atravessou um período de intensa instabilidade política, marcado por crises econômicas, disputas ideológicas e mobilizações sociais crescentes, que culminaram no golpe civil-militar de 1964, legitimado pelo discurso de defesa da ordem e da segurança nacional. Conforme analisa Fausto (2006), esse período ficou conhecido como Regime Militar, uma vez que, pela primeira vez, a alta cúpula das Forças Armadas assumiu de forma direta o controle do poder político e administrativo. O novo regime instaurou um modelo autoritário, sustentado pela repressão e pela centralização burocrática do Estado, rompendo com o populismo anterior e enfraquecendo a capacidade de mobilização tanto da classe trabalhadora quanto de estudantes e camponeses. Ao mesmo tempo, reforçou a presença estatal na economia, ampliando

a política desenvolvimentista esboçada no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Essa estratégia, conhecida como desenvolvimento associado, fundamentava-se em empréstimos externos e na atração de capital estrangeiro, favorecendo sobretudo as grandes corporações multinacionais, mas também empresas nacionais, públicas e privadas, consolidando um projeto de crescimento econômico atrelado a interesses internos e externos.

No campo educacional, esse movimento se traduziu na adoção de reformas tecnicistas, inspiradas na lógica da gestão empresarial e fundamentadas na busca por eficiência e racionalidade administrativa. O objetivo era alinhar a educação às exigências do mercado e ao modelo de sociedade industrial e tecnológica então em expansão (Alves; Silva; Jucá, 2022; Matos, 2008).

Foi nesse contexto que se firmou o acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* (MEC-USAID), vigente entre 1968 a 1969. Por meio dessa parceria, o governo brasileiro passou a receber suporte técnico e financeiro dos Estados Unidos para reestruturar o sistema educacional. Sob orientação de consultores norte-americanos, a educação brasileira passou a ser planejada com base em três eixos principais: desenvolvimento econômico, segurança nacional e integração comunitária (Alves; Silva; Jucá, 2022; Matos, 2008). A atuação anterior da CBAI e a criação de centros como o CPTP, já vinham sinalizando essa aproximação. No Paraná, por exemplo, a ETFPR, atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), desempenhou um papel central na difusão dessas propostas, recebendo grande destaque na imprensa como símbolo da modernização educacional (Matos, 2008).

Durante esse período, influenciado também pela Aliança para o Progresso e pela assinatura da Carta de *Punta del Este* (1961), o planejamento educacional brasileiro assumiu um caráter fortemente economicista. A elaboração de metas e políticas passou a ser conduzida majoritariamente por economistas, em detrimento de pedagogos/as e educadores/as. Esse processo contou com o apoio de entidades alinhadas ao regime, como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad), que atuaram como intelectuais orgânicos da ditadura civil-militar, legitimando uma visão de educação subordinada aos imperativos do capital, da produtividade e da contenção social (Matos, 2008).

A associação entre educação e crescimento econômico, consolidada pelos acordos MEC-USAID e pelas diretrizes da Aliança para o Progresso, repercutiu de forma direta nas políticas educacionais implementadas naquele período. Em 1967, ainda sob o regime civil-militar, foi criada

a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)³⁴, com o objetivo declarado de erradicar o analfabetismo por meio de campanhas massivas e métodos audiovisuais de ensino funcional. Apesar do foco na escolarização básica de jovens e adultos, o Mobral expressava uma concepção tecnocrática e instrumental de educação, voltada à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado e da ordem social vigente. O saber escolar era reduzido a um conjunto de habilidades mínimas necessárias para o desempenho produtivo, desconsiderando o potencial emancipador da educação (Brasil, 2020a). Essa lógica de instrumentalização, centrada na eficiência e na produtividade, também orientaria, nos anos seguintes, as políticas voltadas ao ensino médio, especialmente com a reforma de 1971.

Essa racionalidade estava diretamente vinculada à teoria do capital humano, amplamente difundida na época e defendida por economistas como Mário Henrique Simonsen, um dos idealizadores do Mobral. Segundo essa perspectiva, oriunda do pensamento neoclássico, a educação seria um investimento individual capaz de gerar maiores retornos econômicos, na forma de aumento da produtividade e da renda. No entanto, ao desconsiderar as relações de poder e as desigualdades estruturais, essa abordagem negligenciava o fato de que o crescimento econômico brasileiro vinha acompanhado de intensificação da pobreza, da precarização do trabalho e da marginalização de amplas parcelas da população. Como aponta Frigotto (2000), a teoria do capital humano naturaliza a desigualdade e transforma a educação em mera variável econômica, dissociando-a de seus aspectos históricos, sociais e políticos.

Em janeiro de 1967, ainda sob o regime civil-militar, foi promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil³⁵ (Brasil, 1967). Embora mantivesse a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, o texto reforçava uma lógica seletiva e instrumental, voltada à formação de uma força de trabalho funcional aos interesses do capital. Reproduzia diretrizes já presentes na Constituição de 1946 e na LDB de 1961, como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e a assistência aos/às estudantes carentes. No entanto, aprofundava

³⁴ O Mobral foi instituído pela Lei nº 5.379/1967, durante o regime civil-militar, em substituição ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA), idealizado por Paulo Freire. Destinado à alfabetização funcional e à educação continuada de jovens e adultos, o programa assumiu forte caráter ideológico, perdurando por quase duas décadas e, apesar do elevado investimento, é considerado um fracasso por não atender às reais demandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Arruda, 2018).

³⁵ A partir de então, o Brasil passou a ser chamado oficialmente de República Federativa, organizada sob um regime representativo e pela união indissolúvel dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios. Essa mudança na terminologia reflete a diferença em relação à primeira Constituição, de 1824, que nomeava o país como Império do Brasil, e às constituições seguintes, que usavam o nome Estados Unidos do Brasil.

o viés tecnocrático e excludente ao prever, por exemplo, a substituição da gratuidade por bolsas de estudo reembolsáveis no ensino superior, condicionando o acesso ao desempenho acadêmico e à comprovação de insuficiência de recursos. Também ampliava o apoio técnico e financeiro à iniciativa privada, reafirmando o dualismo educacional que garantia formação de qualidade para poucos e escolarização precária para a maioria.

No final da década de 1960, o governo federal promoveu uma série de mudanças estruturais na política educacional brasileira, com foco na criação de instituições voltadas ao financiamento, planejamento e formação docente. Em 1968, foi criado o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (Indep), com a finalidade de captar recursos para projetos educacionais, alimentação escolar e concessão de bolsas. No ano seguinte, o Indep foi substituído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³⁶, autarquia vinculada ao MEC, responsável pela execução financeira das principais políticas educacionais do país. Em 1969, com a criação da Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), ampliou-se os esforços estatais para a formação de professores/as e técnicos/as voltados/as à educação profissional (Brasil, 2020a).

A década de 1970 foi marcada por intensas contradições no contexto brasileiro. Nos primeiros anos do período, o país vivenciou o chamado ‘milagre econômico’, expressão utilizada pelos governantes para nomear uma fase de acelerado crescimento do produto interno bruto (PIB), expansão industrial, grandes obras de infraestrutura e aumento do consumo entre as camadas médias urbanas. No entanto, esse processo desenvolvimentista se deu sob a vigência do regime civil-militar (1964-1985), caracterizado por um modelo autoritário, centralizador e repressivo, sustentado pela aliança entre Estado, capital nacional e internacional. Esse modelo impôs severas restrições aos direitos civis, políticos e sociais da população, aprofundando desigualdades e limitando as possibilidades de participação democrática (Alberto; Paula Neto; Fernandes, 2025; Oliveira, 2011).

O regime civil-militar instaurou uma forma autoritária de desenvolvimento: repressão política e sindical, fortalecimento das estatais, industrialização forçada, endividamento externo

³⁶ O FNDE é uma autarquia vinculada ao MEC, criada em 1968, responsável pela execução de diversas políticas educacionais do governo federal. O fundo atua, principalmente, no financiamento e na execução de programas voltados à educação básica pública, como: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), entre outros. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-que-faz-o-fnde/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

crescente, e entrada do país na lógica da financeirização. Essa combinação aumentou a dependência e reforçou o caráter periférico do capitalismo brasileiro, agora sob o domínio do capital financeiro (Oliveira, 2011).

No campo educacional, o regime civil-militar buscou alinhar a escola às demandas do desenvolvimento econômico capitalista, submetendo a educação à lógica da produtividade e à formação de uma força de trabalho funcional às exigências do mercado. Nesse processo, a escola foi convertida em instrumento de modernização conservadora, voltado mais para a adaptação dos sujeitos à ordem vigente do que para sua formação crítica e emancipatória (Alberto; Paula Neto; Fernandes, 2025).

Com a aceleração da industrialização e o crescimento da economia sob a égide do capital transnacional, a profissionalização da juventude tornou-se uma das principais metas para o ensino de 2º grau. O modelo educacional então vigente, focado quase exclusivamente na preparação para o ensino superior, mostrou-se insuficiente diante da nova demanda por qualificação técnica, o que motivou reformas educacionais voltadas à profissionalização obrigatória nesse nível de ensino, cujo foco era formar mão de obra em larga escala. Contudo, segundo Alves, Silva e Jucá (2022), na prática, essa política foi marcada por contradições e desigualdades, tendo sua implementação comprometida por limitações estruturais, improvisações pedagógicas e pela manutenção da dualidade entre escolas públicas e privadas.

Nesse contexto, foram implementadas diversas mudanças educacionais que impactaram profundamente a estrutura da educação básica no país. A principal delas foi a promulgação da nova LDB, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, conhecida como Reforma Jarbas Passarinho. Essa legislação reformulou as Diretrizes e Bases para os ensinos de 1º grau, (correspondente ao antigo ensino primário e ao ginásio) e de 2º grau (equivalente ao antigo curso colegial), estabelecendo, entre outras medidas, a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, que deixou de ter como principal função a preparação para o ensino superior. Como parte desse processo, a lei previa, ainda, a realização de estágios mediante convênios com empresas, reforçando o caráter pragmático e tecnocrático da educação, voltada à inserção precoce do/da jovem no mundo produtivo (Brasil, 1971; Habowski; Leite, 2022).

O documento afirma ter como objetivo a formação integral do/a aluno/a, por meio de um currículo pleno, composto pela formação geral e pela formação especial. Esta última destinada à habilitação profissional, com vistas a atender aos interesses do mercado de trabalho, podendo, em

casos excepcionais, ser ofertada como aprofundamento da formação geral. O currículo passou a ser composto por um núcleo comum, de caráter nacional e obrigatório, e por uma parte diversificada, a ser ofertada de acordo com as peculiaridades locais, a autonomia das escolas e as diferenças individuais dos/as estudantes (Brasil, 1971). No entanto, ao analisarmos o texto da legislação, fica claro que se tratava de uma autonomia relativa, pois a oferta das disciplinas diversificadas dependia da aprovação dos Conselhos de Educação.

A nova legislação também ampliou a obrigatoriedade do ensino de 1º grau para crianças de sete a 14 anos e extinguiu o exame de admissão entre os antigos níveis primário e ginásial. Essa mudança representou, naquele momento, um avanço em termos de acesso, já que esse exame funcionava como um mecanismo de segregação educacional desde as etapas iniciais da escolarização (Brasil, 1971, 2020a; Habowski; Leite, 2022).

A profissionalização universal e compulsória fez parte de uma estratégia do regime civil-militar para diminuir a pressão da demanda pelo ensino superior (Brasil, 1999; Moehlecke, 2012), determinando que as instituições de ensino ofertassem exclusivamente cursos profissionalizantes, voltados à formação de técnicos e auxiliares técnicos em diferentes áreas da economia. Com isso, os cursos de natureza estritamente propedêutica, como o antigo colegial nas modalidades clássico e científico, deixaram de ter espaço nesse nível de ensino (Cunha, 2014).

Essa medida, no entanto, gerou críticas de profissionais da educação, estudantes e grupos políticos. Muitos/as estudantes rejeitaram as disciplinas profissionalizantes por reduzirem a carga horária das matérias exigidas nos vestibulares e também protestaram contra o aumento das taxas escolares, impostas para custear a reforma (Cunha, 2014).

Durante a implementação, houve tanto adesões quanto rejeições. A política foi aplicada quase exclusivamente nas escolas públicas, já que muitas instituições privadas, especialmente as voltadas às elites, mantiveram currículos robustos, voltados à preparação para o ensino superior (Habowski; Leite, 2022). Apesar disso, todas as escolas eram obrigadas a cumprir a legislação; por isso, pressionaram o MEC e o Conselho de Educação pelo fim da compulsoriedade da formação profissional, objetivo que só foi alcançado em 1982. Cunha (2014) acredita que talvez essa política tenha sido o maior fracasso do regime militar no campo educacional.

Essa diferenciação aprofundou a dualidade estrutural da educação brasileira: aos/as filhos/as das classes trabalhadoras, oferecia-se uma formação técnica voltada ao mundo do trabalho, esvaziada de criticidade; às elites, uma formação científica e humanista, que abria

caminho para o ensino superior e ocupações de maior prestígio. Assim, a escola seguia reproduzindo e ampliando as desigualdades sociais, com percursos escolares desiguais desde as etapas intermediárias da educação (Alberto; Paula Neto; Fernandes, 2025).

Essa lógica evidencia o caráter seletivo e excludente da educação brasileira, que historicamente funciona como uma espécie de peneira social: primeiro, ao impor altas exigências para o ingresso no ensino superior (Brasil, 1915); depois, ao instituir uma política de profissionalização compulsória (Brasil, 1971), voltada à formação de técnicos para o mercado de trabalho, restringindo o acesso à educação superior.

O sistema favorece aqueles que têm tempo, recursos e condições materiais para se dedicarem exclusivamente aos estudos, como já alertava Marx (2013) em *O Capital*. Não se trata de mérito ou esforço individual, como costuma sugerir o discurso meritocrático, mas sim de acesso desigual às oportunidades educacionais (Bourdieu; Passeron, 2014). Enquanto jovens das classes populares precisam conciliar trabalho e estudo para garantir a própria sobrevivência, os/as filhos/as das elites, protegidos/as por suas condições socioeconômicas, contam com tempo livre, apoio familiar e acesso a recursos educacionais, elementos decisivos para o sucesso escolar. Nesse cenário, o que deveria ser um direito universal se converte, na prática, em privilégio de classe.

Ainda durante esse período, o Decreto nº 68.728, de 9 de julho de 1971, transferiu ao Instituto Nacional do Livro a responsabilidade pela produção e distribuição de materiais didáticos, reforçando o controle do Estado sobre os conteúdos escolares e alinhando o material pedagógico à racionalidade tecnocrática dominante. Em 1975, o governo criou a TV Educativa (TVE), que passou a veicular programas com conteúdo pedagógico, como João da Silva³⁷, voltado ao ensino supletivo. No mesmo ano, foi instituído o Programa de Crédito Educativo (Ceduc), que já antecipava uma tendência futura de financiar o acesso à educação superior por meio do endividamento estudantil (Brasil, 2020a). Em 1976, o ensino de línguas estrangeiras tornou-se obrigatório no 2º grau, com destaque para a Língua Inglesa, refletindo a crescente influência dos Estados Unidos sobre a política educacional brasileira (Alves; Silva; Jucá, 2022).

³⁷ Sob a direção de Jacy Campos, o Programa João da Silva combinava elementos de telenovela com aulas supletivas de primeiro grau. Veiculado em 1973 e 1974 pela TV Cultura e TV Rio, o programa contou com 100 capítulos, 25 aulas de revisão, dez programas complementares e cinco livros de apoio. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/joao-da-silva/#:~:text=Dirigida%20por%20Jacy%20Campos%2C%20Jo%C3%A3o,e%205%20livros%20de%20apoio.> Acesso em: 22 ago. 2025.

Nos últimos anos da década de 1970, o Brasil mergulhava em uma crise econômica cada vez mais profunda, marcada pela disparada da inflação, pelo aumento da dívida externa e pela contínua perda do poder de compra da população. Nesse cenário, começaram a emergir novos sinais de mobilização social. Sindicatos, entidades estudantis, movimentos populares e pastorais de base passaram a se reorganizar, denunciando as injustiças do regime militar e reivindicando por transformações estruturais na sociedade. Nos anos seguintes, essas lutas se intensificaram e desempenharam um papel fundamental na construção do processo de redemocratização e na defesa da educação como direito social, universal e como bem público (Alberto; Paula Neto; Fernandes, 2025; Oliveira, 2011).

Um dos primeiros avanços nesse sentido ocorreu em 1982, com a promulgação da Lei nº 7.044, que alterou a Lei nº 5.692/1971 ao revogar a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau (Brasil, 1982). Essa mudança atendeu, ainda que parcialmente, às críticas à profissionalização compulsória e abriu caminho para uma maior flexibilização curricular. Segundo Cunha (2014), a alteração representou, de fato, o esvaziamento do ensino profissionalizante no nível médio. Por meio de um artifício político-ideológico, a normativa passou a atender às demandas das instituições privadas voltadas às camadas médias de maior renda, disfarçando, na prática, a revogação da legislação anterior.

O regime civil-militar deixou como legado um modelo educacional marcado pelo autoritarismo, pela centralização e pela exclusão. A profissionalização compulsória e a manutenção da dualidade estrutural aprofundaram as desigualdades no ensino médio. Ao final do período, a crescente insatisfação social com esse modelo excludente anunciava novas disputas em torno da educação no contexto de redemocratização.

4.2.5 As Reformas Educacionais na Nova República (1985-2000)

A década de 1980 foi marcada por profundas transformações políticas, sociais e econômicas no Brasil. De um lado, o país enfrentava uma grave crise econômica, com inflação descontrolada, estagnação do crescimento e aumento expressivo da dívida externa. De outro, crescia a insatisfação popular com a ditadura civil-militar, alimentando um movimento social cada vez mais amplo em defesa da democracia. Nesse cenário, ganharam força manifestações como a campanha pelas Diretas Já, que mobilizou milhões de brasileiros/as em diversas regiões do país pela retomada das

eleições diretas e pela ampliação dos direitos civis e sociais. Embora a Emenda Constitucional que previa eleições diretas para a presidência tenha sido rejeitada pelo Congresso³⁸, a pressão popular foi determinante para o fim do regime civil-militar, que se concretizou em 1985 com a eleição de Tancredo Neves e a posse de José Sarney (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Ainda em 1985, foram implementadas medidas voltadas à ampliação do acesso e da permanência escolar, como a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e a consolidação de políticas universais, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O antigo Mobral foi transformado na Fundação Educar, reafirmando, naquele momento, o compromisso do Estado com a educação de jovens e adultos (Brasil, 2020a). Apesar de seus limites, tais iniciativas evidenciaram um período de reafirmação do papel estatal como garantidor de direitos educacionais, um cenário que se alteraria com o avanço do projeto neoliberal nos anos seguintes.

Pouco tempo depois, em 1987, teve início a Assembleia Nacional Constituinte, fruto das lutas sociais e da expectativa coletiva por um novo regime político. A promulgação da nova Constituição, em 1988, marcou um divisor de águas na consolidação da democracia brasileira (Alves; Silva; Jucá, 2022). Embora constituições anteriores já mencionassem a educação como responsabilidade do Estado, foi nesse novo ordenamento jurídico que ela passou a ser reconhecida de forma mais clara como direito social. O artigo 205 estabelece que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já os artigos 208 e 211 reforçam esse compromisso, garantindo a oferta gratuita e obrigatória do ensino fundamental, além de estabelecer que a educação básica abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (Brasil, 1988).

O texto constitucional de 1988 representou uma inflexão significativa ao integrar o ensino médio à educação básica e garantir sua gratuidade como dever do Estado, ampliando o horizonte de acesso escolar e reposicionando o papel estatal como garantidor da formação educacional. No entanto, a obrigatoriedade do ensino médio só foi incorporada posteriormente, com a EC nº 59, de 2009 (Brasil, 2009a).

³⁸ A Proposta de Emenda Constitucional, conhecida como Emenda Dante de Oliveira, tinha como objetivo restabelecer as eleições diretas para presidente da República, em substituição ao sistema indireto vigente durante o regime militar. Apesar de contar com amplo apoio popular, a emenda foi rejeitada no Congresso Nacional, faltando poucos votos para sua aprovação. Esse episódio se tornou um marco importante no processo de redemocratização do Brasil, fortalecendo a mobilização social e política pela democracia. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/431737-direitas-ja-rejeicao-da-emenda-dante-de-oliveira-marca-a-historia-do-pais/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

Assim, a nova Carta Magna, conhecida como “Constituição Cidadã”, instituiu o Estado Democrático de Direito e estabeleceu a responsabilidade do poder público na promoção e garantia dos direitos civis, políticos e sociais. Fundamentada nos princípios da soberania popular, da cidadania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político (Brasil, 1988), ela inaugura uma nova fase na política educacional brasileira.

Paralelamente a esse processo de reconstrução democrática e de ampliação dos direitos sociais, fortalecido com a Constituição de 1988, ganhava força no país a agenda neoliberal, com impactos significativos sobre as políticas públicas e os direitos então assegurados. Esse movimento, intensificado nos anos 1990, foi fortemente influenciado por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que passaram a direcionar tanto recursos quanto orientações para reformas institucionais e administrativas voltadas à modernização do Estado (Bresser-Pereira, 1997). Segundo Harvey (2008), o projeto neoliberal se consolidou por quatro frentes principais: a financeirização da economia, a mobilidade internacional do capital, a imposição de reformas por meio de organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

As políticas públicas passaram a ser orientadas por essa lógica, sobretudo a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), entusiasta do neoliberalismo, nas palavras de Padilha (2016), com medidas conduzidas pela ministra Zélia Cardoso de Mello, como a abertura econômica, a privatização de empresas estatais e a redução das funções do Estado. Nesse período, o discurso técnico-econômico suplantou a política, e o mercado passou a ser tratado como uma entidade soberana. Esse modelo foi consolidado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio de reformas que privatizaram direitos sociais e empresas públicas e transformaram o fundo público em suporte ao capital. Para legitimar essas políticas, difundiram-se as ideologias da competência técnica, que desloca o poder político para os/as especialistas, e da racionalidade do mercado, que preconiza o Estado mínimo e a supremacia do setor privado (Chauí, 2013).

Nessa lógica, o Estado não desaparece, mas é ressignificado. Inspirado no modelo empresarial, ele passa a promover políticas que assegurem a expansão da concorrência, da privatização e da eficiência (Costa, 2000). Ao mesmo tempo em que fragiliza formas tradicionais de governar, abre caminho para novas formas de ação estatal. Assim, ele não impõe apenas limites ao mercado, mas também atua como seu facilitador, criando estruturas e políticas que favorecem a sua expansão (Ball, 2014).

No que se refere à educação, em 1990, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), introduzindo no país a lógica da avaliação padronizada em larga escala, voltada à mensuração de resultados e ao controle da qualidade por meio de indicadores de desempenho. No campo da formação docente e da educação a distância, destacam-se iniciativas como o programa Salto para o Futuro (1991) e a TV Escola (1995), voltadas à atualização pedagógica de professores da educação básica (Brasil, 2020a). Apesar dessas ações, Barbosa (2019) observa que o ensino médio foi o nível mais negligenciado e prejudicado durante a gestão de Collor.

Segundo Padilha (2016, p. 85), a administração de Collor “[...] resultou numa sucessão de catástrofes em nome da proposição de uma agenda neoliberal: planos econômicos despropositados, destruição dos direitos sociais, péssimo relacionamento com o Congresso Nacional e recrudescimento da corrupção”.

Essa crise política culminou no *impeachment* do primeiro presidente eleito por voto direto após a ditadura civil-militar e na ascensão de Itamar Franco (1992-1994) ao poder, em 1992. Havia uma grande pressão de organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial para que os países em crise aderissem ao ideário neoliberal. Embora Itamar assumisse em um contexto de instabilidade econômica e social, seu governo buscou certa continuidade nas diretrizes neoliberais, porém com um perfil mais moderado e conciliador. No campo educacional, esse período aprofundou o alinhamento com as orientações dos organismos internacionais, especialmente no que diz respeito à universalização do acesso, à descentralização e à reestruturação administrativa da educação básica (Padilha, 2016).

De acordo com Libâneo (2012), a consolidação do ideário neoliberal na educação brasileira intensificou-se durante o governo de Itamar Franco, quando o país passou a operacionalizar e institucionalizar os compromissos firmados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos³⁹, aprovada em 1990 na Conferência Mundial de Jomtien, Tailândia, durante o governo Collor. A conferência também marcou a entrada oficial do Banco Mundial no campo das políticas educacionais globais, instituição que, nos anos seguintes, passou a influenciar diretamente os rumos da educação nos países em desenvolvimento por meio de relatórios, diagnósticos e

³⁹ Conhecida como Declaração de Jomtien, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi aprovada em uma conferência realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

recomendações orientadas por princípios gerenciais e econômicos. Esse evento, segundo Andrade (2021), promoveu um deslocamento do pleno direito à educação para a simples ampliação do acesso.

No Brasil, as diretrizes de Jomtien orientaram a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)⁴⁰, durante o governo Itamar, marcado por forte participação de organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial (Padilha, 2016). O Plano, que previa a universalização da educação básica, influenciou fortemente a formulação das políticas educacionais dos governos seguintes, como a nova LDB de 1996, os PCN, a regulamentação do ensino a distância, a consolidação do sistema nacional de avaliação e as políticas do livro didático. Para o Libâneo (2012), as políticas educacionais, elaboradas a partir de Jomtien, selaram o destino e o declínio das escolas públicas brasileiras.

De acordo com Pereira (2021, p. 138), as políticas neoliberais, influenciadas por modelos internacionais, “[...] colocam em marcha acelerada uma nova dinâmica privatista organizada por meio da agenda dos setores dominantes nas áreas sociais [...]”, como a educação, acirrando ainda mais a histórica dualidade do ensino.

Nesse cenário de avanço neoliberal, conceitos como qualidade total, formação polivalente, formação abstrata, formação flexível, autonomia e descentralização são incorporados ao vocabulário educacional como inovações supostamente modernizadoras. Contudo, na prática, essas noções contribuem para a fragmentação do sistema educacional e para o esvaziamento do processo de construção crítica do conhecimento. Em vez de promover o fortalecimento da escola pública em seu papel social e emancipador, essas concepções reforçam mecanismos de exclusão, ao mesmo tempo em que legitimam políticas autoritárias que, sob o discurso da modernização, mascaram a retirada progressiva da responsabilidade do Estado em relação à educação (Frigotto, 2000).

Nas análises de Barbosa (2019) e Padilha (2016), o governo de Itamar Franco formulou diversos programas e reestruturou instâncias importantes do MEC, mas muitas dessas iniciativas não chegaram a se consolidar, em razão do curto período de governo, das restrições financeiras e da pressão dos organismos multilaterais. No caso do ensino médio, nível historicamente

⁴⁰ Disponível em: [https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-61587/plano-decenal-de-educacao-para-todos---](https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-61587/plano-decenal-de-educacao-para-todos---1993-2003) 1993-2003. Acesso em: 25 jun. 2022.

negligenciado, os investimentos foram particularmente escassos, mantendo esse segmento à margem das prioridades durante sua gestão.

As políticas neoliberais se intensificaram nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando o Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira, conduziu uma ampla reforma administrativa centrada na eficiência, no controle por resultados e na formação de parcerias público-privadas. Essas transformações tiveram impactos diretos sobre as políticas educacionais que passaram a ser moldadas segundo a lógica do mercado, da produtividade e da competitividade. Cabe destacar que a educação foi a área que mais sofreu ajustes e cortes de recursos (Gomes, 2019).

Segundo Santos (2021), durante o governo de FHC, houve um fortalecimento da Teoria do Capital Humano, que passou a orientar as políticas educacionais, com vistas à formação de um novo perfil de trabalhador. Essa perspectiva enfatizava atributos como flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência e autonomia, apresentados como requisitos fundamentais para a inserção e a permanência no mercado de trabalho.

Sob a influência dos organismos multilaterais e das diretrizes de Jomtien, foi publicada em 1996 a EC nº 14, que alterou o artigo 208 da Constituição Federal, substituindo a expressão progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio por progressiva universalização. Essa mudança, mais do que semântica, representou um realinhamento da política educacional brasileira às metas globais de ampliação do acesso à educação básica. A mesma emenda instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), reforçando o compromisso com a educação fundamental como prioridade nacional, embora dentro de uma lógica de focalização e racionalidade gerencialista que marcou as reformas dos anos 1990 (Moehlecke, 2012).

A nova LDB, Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, promoveu uma mudança significativa no sistema educacional brasileiro ao organizar a educação em dois níveis principais: a educação básica e a educação superior. A educação básica passou a incluir a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, substituindo a antiga divisão em primeiro e segundo graus prevista na LDB de 1971. O ensino médio foi concebido como a etapa final da educação básica, destinada a consolidar a formação geral dos/as estudantes, podendo ser articulado, mas não subordinado, à educação profissional, conforme estabelece o artigo 36 da LDB. Ao romper com a obrigatoriedade da profissionalização precoce imposta pela legislação anterior, a nova LDB

reconheceu o ensino médio como uma etapa formativa com dupla função: proporcionar ao/à jovem tanto a base necessária para a inserção no mundo do trabalho quanto a preparação para o prosseguimento de estudos em nível superior. Além disso, ao estabelecer uma organização curricular relativamente flexível e delegar aos sistemas de ensino maior autonomia na definição de suas propostas pedagógicas, a legislação inaugurou um modelo normativo que, embora se propusesse democrático e descentralizado, abriu espaço para a intensificação das desigualdades educacionais, tendo em vista as diferentes realidades das instituições escolares (Brasil, 1996; Habowski; Leite, 2022).

Entre outros avanços, a lei adicionou dispositivos como a valorização dos/das profissionais da educação, a criação de mecanismos para gestão democrática nas escolas, o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade própria de ensino e a previsão de atendimento educacional inclusivo na rede regular (Brasil, 1996). Essa nova configuração legal, ao mesmo tempo em que ampliava direitos previstos na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), também refletia as transformações políticas e econômicas do período, marcadas pela influência da lógica neoliberal nas políticas públicas educacionais.

Em 1997, o governo federal publicou o Decreto nº 2.208, com o objetivo de regulamentar a educação profissional prevista na Lei nº 9.394/1996. Embora a LDB previsse a possibilidade de articulação entre o ensino médio e a formação técnica, o decreto caminhou na direção contrária ao separar formalmente essas duas etapas. A partir de então, a educação profissional de nível técnico passou a ter currículo próprio, desvinculado do ensino médio, podendo ser ofertada apenas de forma concomitante ou sequencial. Essa separação entre formação geral e técnica inviabilizou propostas pedagógicas integradas, reforçando a histórica dualidade educacional brasileira, restringindo a juventude trabalhadora a uma formação aligeirada, técnica e instrumental, voltada à rápida inserção no mercado de trabalho (Brasil, 1997; Habowski; Leite, 2022). Como observam Alves, Silva e Jucá (2022), o objetivo dessas reformas era adaptar a escola às exigências do mercado.

O decreto organizou a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico, cada um com objetivos e públicos específicos. O nível básico, não-formal e de duração variável, destina-se à qualificação de trabalhadores sem exigência de escolaridade prévia. O nível técnico possui currículo próprio e independente do ensino médio, podendo ser ofertado de forma concomitante ou sequencial, com possibilidade de aproveitamento de parte das disciplinas

profissionalizantes. Já o nível tecnológico abrange cursos superiores voltados a egressos do ensino médio e técnico. O decreto também determinou que instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, oferecessem obrigatoriamente cursos de nível básico, ampliando, assim, o acesso à qualificação profissional. Quanto ao corpo docente, segundo o artigo 9º, as disciplinas técnicas deveriam ser ministradas por profissionais com experiência na área, que deveriam ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, por meio de cursos regulares de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica (Brasil, 1997).

Nesse mesmo ano, o MEC firmou acordos e convênios com o Banco Mundial voltados à educação profissional. Entre eles, destaca-se o convênio com o BID, que viabilizou o desenvolvimento do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), em parceria com o Ministério do Trabalho (Santos, 2021).

O Proep surgiu como estratégia para consolidar a reforma da educação profissional, conforme os preceitos da LDB de 1996 e do Decreto nº 2.208/97. Seu objetivo era alinhar a formação profissional às exigências do mercado e aos avanços tecnológicos, promovendo a articulação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia. Nesse sentido, propunha a diversificação da oferta de cursos, a atualização curricular, a qualificação dos/das profissionais da educação e a estruturação de formações baseadas em estudos de mercado (Brasil, 2000b)

O programa foi financiado por um acordo de crédito no valor de US\$ 250 milhões entre o governo brasileiro e o BID, com contrapartida equivalente por parte do Brasil, totalizando US\$ 500 milhões. Esses recursos foram repartidos entre o MEC e o Ministério do Trabalho, com parte dos valores oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) (Brasil, 2000b).

O Proep foi organizado em dois subprogramas: o primeiro voltado à implementação de políticas globais, com foco na gestão, nos estudos de mercado, no currículo, na certificação de competências e no apoio à Reforma do Ensino Médio; e o segundo dedicado à elaboração e execução de planos estaduais e projetos escolares nas redes federal, estadual e comunitária (Brasil, 2000b).

Em um cenário fortemente marcado pelo ideário neoliberal e pela presença de organismos internacionais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o FMI e o BID, entre outros, nas políticas públicas brasileiras, foram publicadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução CEB nº 3, de 26

de junho de 1998 (Brasil, 1998), com o objetivo de orientar os sistemas de ensino na organização pedagógica e curricular. Essas diretrizes reafirmaram os princípios da LDB de 1996, ao proporem uma formação que articule cultura geral, preparação básica para o trabalho e exercício da cidadania. De acordo com o documento, os currículos deveriam ser organizados por uma base nacional comum, estruturada em três grandes áreas do conhecimento: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; (ii) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e (iii) Ciências Humanas e suas Tecnologias; e por uma parte diversificada, correspondente às características regionais, locais e individuais dos/as estudantes (Brasil, 1998; Moehlecke, 2012; Ramos; Frigotto, 2017).

A base nacional comum deveria ocupar, no mínimo, 75% das 2.400 horas totais do curso (1.800h), enquanto a parte diversificada incluiria, entre outros componentes, a oferta obrigatória e optativa de língua estrangeira moderna. As diretrizes enfatizavam princípios pedagógicos como interdisciplinaridade, contextualização, identidade, diversidade e autonomia. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não se resume à simples articulação entre conteúdos, mas se propõe como eixo estruturante do currículo, voltado à compreensão mais ampla da realidade, à produção de saberes contextualizados e ao desenvolvimento de capacidades críticas e interventivas. Nessa perspectiva, espera-se que as escolas promovam o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, organizem o ensino a partir de problemas concretos e fortaleçam a cooperação entre as disciplinas, contribuindo, assim, para uma formação mais integrada nos aspectos intelectuais, sociais e afetivos (Brasil, 1998).

Entre as orientações, o documento ressalta que os componentes curriculares de Educação Física e Artes devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizada, articulando-se às demais áreas do conhecimento. Já os conteúdos de Filosofia e Sociologia são tidos como fundamentais para o exercício da cidadania, devendo estar assegurados nas propostas pedagógicas escolares. Além disso, a normativa reforça que a formação geral deve integrar-se à preparação básica para o trabalho, sem se reduzir a uma formação técnica ou profissionalizante. Desse modo, as DCNEM são apresentadas no texto legal como uma proposta que visa garantir uma educação ampla, humanista e integral, capaz de contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos (Brasil, 1998).

As escolas deveriam ainda fundamentar suas práticas nos princípios estéticos, políticos e éticos, promovendo valores como a criatividade, a sensibilidade, a solidariedade, o respeito à diversidade e a responsabilidade social. As diretrizes também admitem a articulação entre

instituições públicas e privadas, e a implementação de alternativas pedagógicas flexíveis, inclusive no uso do espaço e do tempo escolar, desde que assegurada a qualidade da formação. A autonomia das instituições escolares deve ser garantida, com protagonismo docente na formulação dos projetos pedagógicos e com mecanismos de avaliação que considerem tanto os processos quanto os resultados (Brasil, 1998).

Entre as principais críticas de estudiosos às DCNEM de 1998, destacam-se três aspectos recorrentes: a subordinação da educação às exigências do mercado, a persistência da separação entre formação geral e profissional, e o baixo impacto efetivo nas práticas escolares. Formuladas em um contexto de reformas neoliberais que buscavam enxugar o papel social do Estado e ampliar a presença da iniciativa privada, as diretrizes adotaram um discurso de modernização alinhado à lógica da empregabilidade, promovendo um currículo dito flexível, baseado em competências e habilidades genéricas, mas distantes da realidade dos contextos escolares. Nesse cenário, conceitos como autonomia, descentralização e flexibilidade, foram apropriados e ressignificados para reforçar a responsabilização individual diante da precarização do trabalho e das incertezas do mundo contemporâneo. Em vez de romper com a histórica dualidade entre ensino propedêutico e técnico, a proposta acabou por reafirmar a lógica de um sujeito polivalente e adaptável, moldado para se ajustar às exigências de um mercado em constante transformação. O trabalho foi reduzido a uma dimensão utilitarista, reafirmando seu papel como mediação para a inserção produtiva, segundo a lógica do capital, e não como um princípio educativo vinculado à emancipação do/a trabalhador/a (Moehlecke, 2012; Ramos; Frigotto, 2017).

Gomes (2019) observa que, apesar das mudanças propostas pelas DCNEM, pouca coisa de fato mudou nas escolas. A formação e a atuação docente seguiram ancoradas em uma lógica tecnicista, sem levar em conta a diversidade e o dinamismo do cotidiano escolar. As instituições continuaram presas a uma estrutura tradicional, marcada por horários rígidos, organização por disciplinas e avaliações pouco flexíveis. Somado a isso, a falta de formação adequada, a permanência de uma cultura de ensino centrada na simples transmissão de conteúdos e a ausência de uma fonte estável de financiamento para o ensino médio, dificultaram significativamente a efetivação das reformas curriculares.

Nesse mesmo ano, por meio da Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), inicialmente como instrumento de avaliação diagnóstica, mas que logo se transformou em um dos principais mecanismos de acesso ao ensino

superior. Sua adoção como critério seletivo, isolado ou em conjunto com vestibulares tradicionais, modificou a relação entre ensino médio e ensino superior, passando a influenciar os currículos escolares, promovendo uma padronização dos conteúdos, influenciando práticas pedagógicas e reforçando a lógica da avaliação por desempenho (Brasil, 2020a).

No ano seguinte, em 1999, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), com o objetivo de orientar a organização dos currículos dessa etapa da educação básica. No texto de apresentação, essa reforma do ensino médio, intitulada à época de Novo Ensino Médio – termo que, não por acaso, seria resgatado anos depois pela Reforma de 2017 – é justificada como parte de uma política de desenvolvimento social, voltada à superação das desigualdades educacionais em relação aos países desenvolvidos. A proposta foi motivada, principalmente, por dois fatores: as transformações econômicas e tecnológicas associadas à terceira revolução técnico-industrial e à chamada revolução do conhecimento, que passaram a exigir novas competências dos indivíduos; e a ampliação do acesso ao ensino médio, especialmente nas redes públicas, com a inclusão de jovens oriundos das classes populares (Brasil, 1999).

Diante desse cenário, o documento critica o modelo tradicional de ensino, centrado na memorização e na formação excessivamente especializada, e propõe uma formação geral, contextualizada e interdisciplinar, orientada pelo desenvolvimento de competências, pela aprendizagem ao longo da vida e pela incorporação de tecnologias (Brasil, 1999). O texto deixa claro que essa proposta busca, sobretudo, alinhar a educação às exigências do mundo do trabalho e às transformações da sociedade contemporânea.

Os PCNEM propuseram uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, organizadas a partir de temas transversais e fundamentadas nos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade. As disciplinas foram reagrupadas em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Alves; Silva; Jucá, 2022; Brasil, 1999; Habowski; Leite, 2022). Embora oficialmente apresentado como instrumento de apoio à autonomia pedagógica das escolas, o documento delineou uma nova concepção de ensino médio, na qual o currículo deixa de ser um acúmulo de saberes sistematizados para ser concebido como um conjunto de competências voltadas à vida prática e às exigências do mercado de trabalho. Segundo Alves, Silva e Jucá (2022), os PCNEM expressam com clareza um discurso que orienta

a formação do/a estudante em conformidade com os conhecimentos requeridos pela lógica da produção capitalista.

Além disso, os PCNEM reafirmam os princípios incorporados pela LDB de 1996 (Brasil, 1996), estabelecidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sintetizados no Relatório Delors, que propõe quatro pilares fundamentais para a educação ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A Unesco reforça que nenhum desses elementos deve ser negligenciado. Além disso, a Comissão também concebe a educação como portadora de três dimensões indissociáveis: ética e cultural, científica e tecnológica, econômica e social, reforçando, assim, seu caráter multidimensional (Brasil, 1999).

O lema aprender a aprender, como explica Saviani (2025), surge no contexto do escolanovismo, associado ao otimismo econômico das primeiras décadas do século XX e à valorização da atividade do/da aluno/a, deslocando o foco da transmissão de conteúdos para a aprendizagem centrada no/a estudante. No entanto, esse princípio foi ressignificado pelo neoescolanovismo, passando a vincular-se às exigências da economia globalizada e da sociedade cognitiva, nas quais a empregabilidade depende da capacidade de aprender continuamente, adaptar-se ao novo e lidar com o imprevisível. Conforme o autor, essa concepção se consolidou internacionalmente com o Relatório Delors e, no Brasil, difundiu-se por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das reformas dos anos 1990, penetrando escolas, empresas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e diversas práticas educativas de modo amplo, difuso e *light*, isto é, sem rigor conceitual.

Assim, a partir dessa reforma, as matrículas passaram a ser organizadas separadamente para os cursos de formação geral e para os de educação profissional, sendo estes últimos complementares aos primeiros (Brasil, 2000a). Embora não apresentem dados precisos sobre a implementação das DCNEM de 1998 e dos PCNEM de 1999 nas escolas, Moehlecke (2012) destaca que tais diretrizes se configuram mais como políticas de governo do que como políticas de Estado. Essa característica se expressa, sobretudo, na falta de continuidade administrativa e pedagógica, que, além de comprometer a consolidação dessas propostas no cotidiano escolar, reafirma também a recorrente fragilidade das políticas curriculares nacionais, muitas vezes limitadas à duração de um único mandato.

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1073), as políticas educacionais implementadas na década de 1990 promoveram a desvinculação entre o ensino médio e a educação

profissional, ao mesmo tempo em que subordinaram o currículo à lógica da pedagogia das competências. Esse movimento reforçou uma abordagem instrumental da educação, sobretudo no âmbito da formação técnica.

Nesse período, a situação do ensino médio brasileiro era preocupante, especialmente quando comparada à de outros países latino-americanos em desenvolvimento, devido ao baixo índice de acesso. Dados do IBGE indicam que, em 1997, entre os 16,5 milhões de jovens de 15 a 19 anos, apenas 5,9 milhões estavam matriculados/as no ensino médio. Em 1998, mais da metade dos/as estudantes frequentavam o turno noturno, e apenas 30,8% representavam à faixa etária esperada, revelando distorções entre idade e série. O governo atribuía esse cenário não à falta de oferta, mas às dificuldades na conclusão do Ensino Fundamental, marcado por baixa qualidade, evasão e repetência (Brasil, 2001).

Entre 1991 e 1999 houve um grande aumento nas matrículas, que passaram de 3,4 milhões para 7,7 milhões de estudantes (Sposito; Souza, 2014). Embora tenha havido crescimento nas matrículas nesse período, impulsionado por políticas de universalização do ensino, a taxa de conclusão do ensino médio caiu, indicando que os desafios iam além do acesso. Tratava-se de uma crise estrutural, marcada por indefinições quanto à função social e pedagógica dessa etapa de ensino. Outro dado relevante é que, enquanto aumentava o número de matrículas na rede estadual, havia uma diminuição significativa na rede privada, o que também indicava mudanças importantes no perfil de atendimento educacional no país (Brasil, 2001).

Como evidenciam os dados acima, durante a década de 1990, a demanda pelo ensino médio aumentou expressivamente, sobretudo entre as camadas populares, historicamente alijada do acesso à escolarização, resultando em uma sobrecarga nas redes públicas de ensino, que dificultou o planejamento adequado da oferta de vagas (Brasil, 2000a; Sposito; Souza, 2014). Conforme aponta o MEC (Brasil, 2000a), essa situação estava relacionada, em parte, à inadequação das estruturas administrativas das Secretarias de Educação, que nem sempre contavam com setores especializados responsáveis pela gestão dos recursos materiais e humanos necessários a essa etapa da educação básica. Soma-se a isso a escassez de profissionais tecnicamente qualificados/as e as dificuldades relacionadas ao financiamento que comprometeram a capacidade de expansão da rede com a devida qualidade. Embora não haja uma definição legal específica dos percentuais de recursos a serem aplicados no ensino médio, seu financiamento deve estar previsto nos 10% das receitas estaduais destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ainda que o ensino médio tenha passado por um processo de expansão, com a inclusão de novos sujeitos, continua distante da universalização prevista na LDB de 1996, já que um contingente significativo de jovens permanece fora dessa etapa, seja por estar excluído do sistema educacional, seja por ainda não ter concluído o Ensino Fundamental (Sposito; Souza, 2014).

Essa realidade brasileira dialogava com um cenário mais amplo, no qual diversos países também enfrentavam dificuldades para assegurar o direito à educação básica para todos. Nesse contexto de globalização neoliberal e de fortalecimento das agendas transnacionais para a educação, realizou-se, em abril de 2000, o Fórum Mundial de Educação (FME), em Dakar, no Senegal, que reuniu representantes de mais de 160 países, além de organismos internacionais e organizações da sociedade civil. Como resultado, foi elaborada a Declaração de Dakar - Educação para Todos (EPT), também conhecida como Marco de Ação de Dakar. Durante o encontro, foi feito um balanço das ações desenvolvidas desde a Conferência de Jomtien (1990), constatando-se que a maioria das metas ali estabelecidas não havia sido cumprida. Ancorando-se nos princípios dos direitos humanos universais, o Fórum reafirmou os compromissos assumidos em Jomtien e estabeleceu novas metas para os quinze anos seguintes (Andrade, 2021; Unesco, 2001).

A Declaração de Dakar estabeleceu seis metas a serem atingidas até 2015: i) ampliar a oferta de educação infantil; ii) garantir o acesso universal à educação primária gratuita e de qualidade; iii) atender às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos; iv) reduzir em 50% o analfabetismo adulto, com ênfase na alfabetização de mulheres; v) eliminar as disparidades de gênero na educação básica e promover a igualdade entre os sexos; e vi) melhorar a qualidade da educação, assegurando resultados mensuráveis em áreas essenciais, como a matemática (Unesco, 2001).

Para alcançar esses objetivos, os países signatários comprometeram-se a elaborar ou revisar seus planos nacionais de ação até 2002, por meio de processos participativos, integrando-os a estratégias de combate à pobreza e desenvolvimento sustentável. Entre as diretrizes acordadas estão: ampliar o financiamento da educação básica, assegurar a participação da sociedade civil, valorizar os/as professores/as, enfrentar desigualdades de gênero e promover ambientes escolares seguros, inclusivos e tecnologicamente integrados (Unesco, 2001).

No texto de apresentação do documento, assinado por Efrem Aguiar Maranhão, presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Sérgio Haddad, secretário executivo da Ação Educativa, e Jorge Wertheim, representante da Unesco no Brasil, os autores destacam que

a adesão do Brasil à Declaração de Dakar representou uma oportunidade significativa para repensar os rumos das políticas educacionais diante dos desafios e transformações do século XXI. Em sua avaliação, a convergência entre esse compromisso internacional e a aprovação do PNE, que prevê a elaboração de planos decenais nos âmbitos estadual e municipal, cria condições para um salto estratégico em direção ao alinhamento do país às exigências contemporâneas de uma educação de qualidade para todos (Unesco, 2001).

Inserida no bojo das reformas impulsionadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco, a Declaração de Dakar traduz, por um lado, uma pauta de justiça social e universalização da educação; por outro, insere-se no contexto de fortalecimento de uma governança global da educação, marcada por mecanismos de monitoramento, metas de desempenho e responsabilização dos Estados. No caso brasileiro, o compromisso com a EPT passou a orientar políticas voltadas à ampliação do acesso e melhoria dos indicadores, embora muitas vezes desvinculadas das transformações estruturais necessárias para enfrentar as raízes da desigualdade social e educacional, como veremos adiante.

4.3 REFORMAS DO SÉCULO XXI: NOVOS CENÁRIOS, VELHOS DISCURSOS

No século XXI, as transformações no mundo do trabalho, o avanço das tecnologias e a consolidação do ideário neoliberal intensificaram a pressão por reformas educacionais alinhadas à lógica do mercado. A escola passou a ser cada vez mais convocada a formar sujeitos empreendedores, flexíveis e produtivos, em sintonia com as demandas da economia capitalista globalizada. No Brasil, esse movimento ganhou força com políticas que reforçaram a dualidade educacional, afetando principalmente a juventude das classes populares.

Nesse contexto, organismos internacionais, redes empresariais e fundações privadas passaram a ocupar um papel estratégico na criação e disseminação de políticas públicas, posicionando-se como os principais fornecedores de soluções técnicas e supostas inovações para os desafios educacionais.

4.3.1 As Reformas Educacionais nos primeiros anos do século XXI: sob forte influência de organismos internacionais e do mercado

Entre 2001 e 2005, diversas iniciativas do governo federal contribuíram para o redesenho das políticas educacionais voltadas à educação básica, principalmente em relação ao ensino médio. Nesse cenário, destaca-se a aprovação do novo PNE, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de dez anos. O documento passou a orientar a formulação dos planos decenais dos entes federativos, estabelecendo diretrizes e metas para a política educacional em todo o país (Brasil, 2020a).

A concepção de um plano nacional para a educação remonta à Primeira República, tendo ganhado força com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a Constituição de 1934, que previu sua elaboração sob coordenação da União. Embora essa diretriz tenha sido abandonada em 1937, ela foi mantida nas constituições posteriores. O primeiro PNE foi elaborado em 1962, mas sem força de lei. Já a Constituição de 1988 reafirmou a necessidade de um plano educacional de longo prazo com base legal, sendo reiterado pela LDB de 1996. Em 1998, dois projetos de lei sobre o PNE foram apresentados e posteriormente unificados, incorporando as diretrizes constitucionais, a LDB e os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como o Plano Decenal de Educação para Todos, influenciado pela Declaração de Jomtien (1990). O plano aprovado resultou da confluência entre diretrizes institucionais e reivindicações históricas da sociedade civil organizada. Expressando a visão hegemônica da época, o documento refletia um ideário modernizador, orientado por metas de expansão e melhoria da qualidade da educação, tendo como parâmetro comparativo os países desenvolvidos (Brasil, 2001).

Entre os objetivos estabelecidos para o decênio, destacavam-se a elevação da escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no acesso e na permanência na escola pública, bem como a democratização da gestão educacional. Como prioridades, o plano propunha a universalização do ensino fundamental obrigatório de oito anos para todas as crianças de sete a 14 anos, incluindo jovens e adultos que não o havia cursado na idade adequada. Também previa a ampliação do atendimento na educação infantil, no ensino médio e superior; a valorização dos/as profissionais da educação, com foco na formação inicial e continuada, nas condições de trabalho e na melhoria salarial; além do desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2001).

O PNE deu ênfase aos sistemas de avaliação, considerados como instrumentos para o monitoramento dos resultados e a correção de falhas no ensino médio (Brasil, 2001). Ao destacar

a importância do Saeb, do Enem e das avaliações estaduais, adota-se uma lógica gerencial sustentada por métricas de desempenho. Sob o discurso da busca por eficiência e equidade, a avaliação passa a ser tratada como um fim em si mesma, o que tende a reforçar práticas de ranqueamento, padronização curricular e responsabilização de escolas e docentes (Dardot; Laval, 2016; Frigotto, 2000; Ramos; Frigotto, 2017). “Nesse sentido, percebe-se que o Estado passa a assumir a função de regulador e avaliador da educação” (Gomes, 2019, p. 72).

Além disso, o PNE reconhece a histórica desigualdade que marca o ensino médio, atravessada por uma segmentação entre formação propedêutica e técnico-profissional, gerando privilégios para alguns e exclusão para muitos. Como alternativa, propõe uma escola de qualidade para todos, com formação ampla e desenvolvimento de competências gerais, voltada à preparação dos/as estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. O documento destaca que a educação deve formar sujeitos autônomos, críticos e solidários, capazes de aprender ao longo da vida, compreender os processos sociais e produtivos, comunicar-se com clareza, tomar decisões conscientes e agir com base em valores éticos e no respeito às diferenças (Brasil, 2001).

Em relação à educação profissional, o PNE reconhece a heterogeneidade da oferta no Brasil, marcada por fragmentação institucional, baixa cobertura e desigualdades de acesso. Apesar da existência de redes federais, estaduais, programas ministeriais e do Sistema S, a oferta pública era insuficiente diante da demanda juvenil e adulta por formação. O plano aponta que a alta qualidade das escolas técnicas federais estava associada a custos elevados, o que impedia sua expansão e restringia o acesso a uma minoria favorecida (Brasil, 2001).

Essa seletividade reforça o caráter excludente da educação profissional, ligada à origem social dos/as estudantes e à destinação das diferentes juventudes. A maioria das habilitações de baixo custo concentrava-se em instituições noturnas, com estrutura precária, destinadas às camadas mais vulneráveis. Assim, reafirma-se a tradicional dualidade entre formação propedêutica e profissional, tornando a educação técnica um mecanismo de segregação social. Embora o plano sinalizasse a necessidade de superar esse quadro, prevendo a expansão da educação profissional em diferentes modalidades para os anos seguintes, ainda o fazia sob a lógica da inserção competitiva no mercado global, reforçando uma visão instrumental da educação subordinada às exigências do capital.

Nesse período, a ampliação do PNLD para o ensino médio e a inclusão de conteúdos como Libras e língua espanhola nos currículos refletiam os esforços do Estado em padronizar e, ao

mesmo tempo, diversificar a formação escolar. No ensino superior, políticas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) favoreceram a expansão do setor privado, contribuindo para o aprofundamento da mercantilização da educação. Também merece destaque o Programa Escola de Fábrica, que promoveu uma formação técnica acelerada, fragmentada e instrumental, voltada principalmente à juventude de baixa renda e às demandas imediatas do mercado de trabalho (Brasil, 2020a).

Durante o governo FHC, as reformas do ensino médio foram marcadas pela tentativa de alinhamento da educação básica às transformações do mercado de trabalho global. Entre as iniciativas mais relevantes desse período, destacam-se o programa denominado Novo Ensino Médio: Educação Agora é para a Vida (1999), que buscava modernizar o currículo com foco na preparação para a vida e o trabalho, e o Projeto Escola Jovem (2000), uma ação institucional do MEC vinculada ao Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio. Apesar do impulso inicial, essas reformas enfrentaram dificuldades para alcançar resultados consistentes, sobretudo pela descontinuidade no repasse de recursos e pela falta de condições adequadas para o trabalho docente (Brasil, 2000a; Gomes, 2019).

Entre 21 e 25 de maio de 2001, em Beijing, China, a Unesco promoveu a Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI, reunindo representantes de diversos países para discutir os desafios e tendências do ensino médio diante das transformações sociais, econômicas e tecnológicas. O encontro resultou no relatório O Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades (Unesco, 2003).

Inspirado no Relatório Delors e no Plano de Ação de Dakar, o documento propunha uma educação inclusiva, equitativa e integral, com vistas a superar o modelo conteudista tradicional. Além disso, o Relatório enfatizava o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, a aprendizagem contínua e a flexibilidade curricular, de modo que os processos educativos estivessem alinhados aos interesses, às necessidades e aos contextos vivenciados pelos/as estudantes. O texto evidencia dilemas históricos, como a tensão entre escolarização de massa e seletiva, a dicotomia entre formação geral e profissionalizante, e o estigma que ainda recai sobre a educação profissional, a qual precisa ser valorizada e integrada ao currículo de maneira mais orgânica (Unesco, 2003).

Nessa perspectiva, a formação profissional passa a ser compreendida como um eixo estratégico para a renovação do ensino médio, com uma abordagem integrada entre educação geral

e técnica que permita ao/à estudante desenvolver competências acadêmicas e profissionais de forma articulada. A proposta visava responder às exigências do mundo do trabalho, atribuir maior relevância ao currículo e ampliar as oportunidades para os/as jovens, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e econômicas (Unesco, 2003).

Ademais, o relatório aponta para a precariedade da infraestrutura escolar como obstáculo à qualidade do ensino, recomendando investimentos em espaços físicos, recursos didáticos e tecnologias capazes de viabilizar currículos diversificados. Reafirma-se, por fim, a importância estratégica do ensino médio para o desenvolvimento econômico, social e cultural, o que exigirá a mobilização conjunta de governos, setor privado, organizações não governamentais e comunidade escolar. O acesso universal à educação, segundo o documento, dependerá de parcerias colaborativas, sendo necessário que o Estado garanta a qualidade educacional e busque o equilíbrio entre recursos públicos e privados, por meio de estratégias complementares como incentivos fiscais e doações (Unesco, 2003).

Essas diretrizes tiveram impactos nas políticas educacionais brasileiras nos anos seguintes, ainda que de forma seletiva e adaptada à realidade nacional. A influência dos organismos internacionais, como a Unesco, passou a se fazer presente no discurso oficial sobre a necessidade de modernizar o ensino médio, valorizar a formação integral e promover a articulação entre a educação geral e a formação profissional.

Após um período de reformas educacionais do governo FHC, sustentadas por uma racionalidade neoliberal, centrada na avaliação em larga escala, na flexibilização curricular e na eficiência gerencial, o presidente Lula (2003-2010) promoveu mudanças que buscavam ampliar o acesso à educação, especialmente na área profissional e tecnológica.

A eleição de Lula e a demanda popular por uma nova gestão do fundo público, focada na efetivação dos direitos sociais, sinalizavam a busca por uma política que colocasse novamente a democracia e os direitos no centro da ação do Estado (Chauí, 2013). No entanto, Oliveira (2011) observa que, apesar da origem popular do Partido dos Trabalhadores (PT), muitos dos elementos da racionalidade neoliberal foram mantidos, adotando práticas de gestão similares às do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Durante o governo Lula, o MEC promoveu importantes debates para a construção de políticas educacionais, especialmente voltadas ao ensino médio e à educação profissional. Entre 2003 e 2004, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) organizou dois grandes

seminários que reuniram educadores/as, gestores/as e especialistas para discutir concepções, experiências e desafios desses segmentos. O primeiro, Ensino Médio: Construção Política, realizado em 2003, abordou questões relativas à reformulação do ensino médio. Já o Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas, realizado em 2004, buscou consolidar uma agenda para fortalecer a educação profissional no país. Ainda em 2004, o MEC criou a Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Departamento de Políticas de Ensino Médio (DPEM), representando um grande avanço para a educação básica (Gomes, 2019; Santos, 2021).

Nesse contexto, foi publicado, em 2004, o Decreto nº 5.154, que regulamentou dispositivos da LDB relacionados à Educação Profissional e Tecnológica e revogou o Decreto nº 2.208/1997. O texto define três níveis de formação: a Formação Inicial e Continuada (FIC), a educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, que devem ser organizados por áreas profissionais e articuladas com o trabalho, o emprego, a ciência e a tecnologia. Estabelece-se, ainda, que a formação técnica de nível médio pode ocorrer de forma integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio, permitindo diferentes trajetórias formativas. O Ensino Médio Integrado, voltado aos concluintes do ensino fundamental, propõe uma formação que combine, de forma integrada, os conteúdos do ensino técnico e do ensino médio propedêutico, em uma mesma matriz curricular e matrícula única. Nesse documento, os itinerários formativos são apresentados como percursos estruturados em etapas, dentro de uma mesma área profissional, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (Brasil, 2004). Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015), essa integração entre ensino médio e educação profissional seria um caminho em direção à politecnia, embora o Decreto mantivesse as formas subsequente e concomitante.

Ainda que o Decreto nº 5.154/2004 tenha representado um avanço ao permitir diferentes formas de articulação entre a formação geral e a técnica, essa integração não se concretizou plenamente. No interior do MEC, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) continuou tratando o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio como áreas separadas. Com isso, mesmo com o fortalecimento do modelo de Ensino Médio Integrado, o governo não conseguiu implementar uma proposta que incorporasse efetivamente a formação técnica como parte integrante da educação básica. Assim, manteve-se a divisão entre formação

geral e profissional, dificultando a construção de um ensino médio verdadeiramente integrado (Gomes, 2019).

Nesse contexto de disputas sobre o papel formativo da escola, também é importante considerar os avanços legais que buscaram promover uma educação mais inclusiva e plural. Em 2003, por exemplo, foi sancionada a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio, tanto em escolas públicas quanto privadas. Posteriormente, em 2008, essa legislação foi ampliada pela Lei nº 11.645, que incluiu também a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena. Já em 2005, a Lei nº 11.161⁴¹ determinou a oferta obrigatória da Língua Espanhola no ensino médio, ainda que a matrícula permanecesse facultativa para os/as estudantes (Brasil, 2020a).

Nos anos seguintes, novas medidas e programas passaram a incidir diretamente sobre o ensino médio brasileiro, reforçando uma lógica que combinava flexibilização curricular, gestão por resultados e articulação entre educação e mercado de trabalho. A criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em 2006, representou uma tentativa de integrar formação geral e técnica para populações adultas historicamente excluídas da escola (Brasil, 2020a).

Em 2007, foi promulgada a Lei 11.494, que regulamentou o Fundeb⁴², ampliando os recursos para toda a educação básica e garantindo financiamento também para o ensino médio, caminhando rumo à universalização dessa etapa de ensino. Ainda nesse ano, o Inep criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), consolidando a lógica da avaliação externa padronizada como principal instrumento de mensuração da qualidade educacional. No mesmo contexto, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), concebido como uma estratégia para enfrentar os desafios da educação básica em todas as suas modalidades, por meio de ações articuladas entre União, estados e municípios. O PDE envolveu uma gama de programas, com ênfase na formação e valorização docente, no financiamento e na ampliação do acesso e permanência dos/as estudantes (Brasil, 2020a).

Entre as ações vinculadas ao PDE, destaca-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, que estabeleceu metas específicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino. O artigo 3º do referido decreto determinava que a qualidade da

⁴¹ Alterada pela Lei nº 13.415/2017.

⁴² Substituiu o Fundef.

educação básica fosse avaliada com base no Ideb, construído a partir de dados de rendimento escolar e do desempenho dos/as estudantes em exames padronizados do Saeb, especialmente a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Prova Brasil. A partir de então, o Ideb passava a ser o principal parâmetro para aferição do cumprimento das metas estipuladas no Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007a).

Santos (2021) observa que, com a implementação do PDE, os processos de avaliação nacional foram intensificados, reforçando a lógica da educação por competências e a centralidade dos sistemas de avaliação como principal critério de qualidade. O Ideb exemplifica essa lógica ao estabelecer *rankings* de desempenho entre escolas, Estados e redes públicas e privadas, contribuindo para a consolidação de políticas de *accountability* educacional. Esse fortalecimento da cultura avaliativa também estreitou os vínculos entre o MEC e o setor empresarial, que passou a influenciar diretamente as diretrizes educacionais ao defender uma gestão orientada por resultados e metas de desempenho.

Ainda em 2007, a Portaria Interministerial nº 17 instituiu o Programa Mais Educação, voltado à promoção da educação integral por meio da ampliação da jornada escolar e da inserção de atividades no contraturno. A partir de uma concepção ampliada de educação, o programa buscava articular o currículo às realidades dos territórios, de modo a promover o desenvolvimento integral dos/as estudantes e a integração com outras políticas públicas (Brasil, 2007b, 2020a).

No final do mesmo ano, foi criado o Programa Brasil Profissionalizado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, com o objetivo de fortalecer o ensino médio integrado à educação profissional nas redes públicas estaduais e municipais, inclusive na modalidade a distância, a partir de um pacto federativo que previa o financiamento da infraestrutura por parte da União, com contrapartida dos estados, e a adequação dos seus quadros docentes. A proposta priorizava a formação científica e humanística articulada à qualificação profissional, levando em conta os arranjos produtivos locais e as demandas regionais. Com a justificativa de reestruturar o ensino médio por meio da oferta de novos itinerários formativos, o programa reforçava a aproximação entre escola e mercado de trabalho, incentivando a expansão dos cursos técnicos, a realização de estágios e a integração entre formação escolar e atividade produtiva. O repasse de recursos da União estava condicionado à adesão dos entes federados ao Compromisso Todos pela Educação e ao cumprimento de critérios estabelecidos pelo FNDE, fortalecendo a lógica de gestão

por resultados, metas e controle técnico-burocrático (Brasil, 2007c; Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015), a efetivação do programa enfrentou sérios obstáculos. Em decorrência de distorções do pacto federativo, a maioria dos estados, mesmo após receber recursos expressivos e elaborar projetos, não avançou na constituição de um corpo docente efetivo, especialmente nas áreas específicas da formação técnica. Como consequência, a implementação dos cursos técnicos de nível médio pouco progrediu na maior parte das unidades federativas.

Nesse cenário de crescente influência de agentes privados nas políticas educacionais, destacam-se também iniciativas como o Programa Jovem de Futuro⁴³, lançado em 2007 pelo Instituto Unibanco, voltado à melhoria da aprendizagem no ensino médio e a redução das desigualdades por meio do fortalecimento da gestão escolar pública. Desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais, o programa estava estruturado em cinco eixos: governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento. Esses eixos eram articulados pelo Circuito de Gestão (CdG), uma metodologia inspirada no ciclo PDCA⁴⁴ (planejar, fazer, verificar e agir), que combinava reflexão, ação e compartilhamento de práticas, tendo como foco a formação integral dos/as estudantes. O CdG busca promover um processo contínuo que envolve a pactuação de metas, planejamento, execução, avaliação, socialização de experiências e correção de rotas, mobilizando escolas, diretorias regionais e secretarias estaduais na busca por melhorias na qualidade da educação. Esse programa também contempla ações voltadas à promoção da equidade racial, fornecendo apoio na elaboração de planos escolares destinados ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, por meio de formações, materiais de apoio e instrumentos de autoavaliação. Além disso, o Instituto Unibanco apresentou iniciativas voltadas ao fortalecimento da gestão pedagógica, com atenção especial à redução da evasão escolar e ao aprimoramento da permanência e aprendizagem dos/as estudantes.

A despeito do discurso de equidade, é preciso considerar que esses programas, mesmo sendo direcionados à rede pública, fazem parte de um movimento maior que está mudando a forma como a educação é gerida. Nesse movimento, empresas privadas e organizações internacionais

⁴³ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

⁴⁴ PDCA é uma sigla em inglês que representa as etapas Plan (Planejar), Do (Executar), Check (Verificar) e Act (Agir). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/716521/2/Ciclo%20PDCA.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

vêm ganhando cada vez mais espaço na criação de políticas públicas para a educação. Segundo Gomes (2019), a participação desses agentes na criação de estratégias para melhorar a educação revela o verdadeiro compromisso por trás dessas ações: usar a educação para formar trabalhadores/as para o mercado produtivo e, ao mesmo tempo, direcionar os recursos públicos para beneficiar o setor privado.

Para compreender as condições que possibilitaram a expansão dessas parcerias público-privadas, é importante observar o contexto da educação brasileira naquele período. Segundo o Censo Escolar de 2007, pouco mais da metade dos/as estudantes do ensino médio encontrava-se na faixa etária considerada adequada, entre 15 e 17 anos. Os demais, com 18 anos ou mais, recorriam ao ensino noturno como alternativa para conciliar estudo e trabalho, realidade especialmente presente entre os/as jovens das regiões Norte e Nordeste. Nesse mesmo período, a responsabilidade pelas matrículas passou a recair quase integralmente sobre as redes estaduais de ensino, que passaram a atender mais de 85% dos/as estudantes, enquanto a participação da rede privada sofreu uma queda significativa. No entanto, essa ampliação do atendimento público não foi acompanhada por investimentos em infraestrutura escolar, evidenciada pela ausência de bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas e acesso à internet em muitas instituições, sobretudo nas regiões mais vulneráveis do país. Além dessas limitações estruturais, os indicadores de desempenho escolar também revelavam um cenário preocupante: o Ideb do último ano do ensino médio alcançou apenas 3,5 de uma escala de 0 a 10, e apenas metade dos/as estudantes conseguiu concluir essa etapa da educação (Moehlecke, 2012). Esse diagnóstico reforça a necessidade de políticas educacionais que considerem as condições de acesso, permanência, qualidade e diversidade dos contextos escolares brasileiros.

Nesse sentido, os avanços legislativos ocorridos em 2008 representaram um esforço para responder parte dessas demandas. A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, reorganizou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação profissional e tecnológica, e da educação de jovens e adultos, incorporando à LDB a Seção IV-A, Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com os artigos 36-A a 36-D. Essa legislação sistematizou as diferentes formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, nas modalidades integrada, concomitante e subsequente; garantiu validade nacional aos diplomas dos cursos técnicos; e passou a reconhecer formalmente os conhecimentos adquiridos no trabalho como passíveis de avaliação, validação e certificação, permitindo sua utilização para continuidade

ou conclusão dos estudos. Além disso, previu novas formas de organização curricular por meio de eixos tecnológicos e itinerários formativos, ampliando a flexibilidade dos percursos educativos (Brasil, 2008b). Ainda em 2008, a Lei nº 11.684 alterou a LDB, tornando obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos do ensino médio (Brasil, 2008a), representando um avanço na ampliação da formação crítica e humanística dos/as estudantes.

As diretrizes internacionais também exerceram influência sobre esse processo de reformulação do ensino médio. Nesse mesmo ano, a Unesco publicou o estudo *Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade*, reforçando a necessidade de um ensino médio integrado, flexível e voltado ao desenvolvimento de competências. Esse estudo recomenda que todos/as os/as estudantes passem por um período comum de aprendizado antes de escolherem entre a educação geral ou técnico-profissional. Segundo o documento, nesse período comum, os/as jovens desenvolvem uma base sólida de conhecimentos e habilidades, adquirindo maturidade intelectual e social para tomar decisões mais conscientes. Ao postergar a especialização, busca-se evitar a segmentação precoce e ampliar as possibilidades educacionais e profissionais. O relatório também destaca a importância da inclusão, da equidade de gênero, da formação contínua dos/as docentes, do uso das tecnologias da informação e da mobilidade entre as diferentes modalidades de ensino, como caminhos para preparar a juventude para os desafios do século XXI (Unesco, 2008).

Ainda em 2008, em meio ao movimento de expansão da rede federal e da possibilidade de muitos brasileiros/as acessarem um ensino de qualidade em instituições reconhecidas, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008c). Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1.074), esse processo de expansão “[...] ocorre em meio ao recrudescimento do discurso, inclusive oficial, de que há um apagão de mão de obra qualificada e que, portanto, é necessário formá-la rapidamente para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho”.

É nesse contexto, marcado pela intensificação das reformas educacionais no âmbito do PDE, que foi instituído, em 9 de outubro de 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), por meio da Portaria MEC nº 971/2009. O programa visava apoiar propostas curriculares inovadoras de instituições de ensino médio não profissionalizante, por meio da diversificação e a flexibilização do currículo, com valorização do protagonismo juvenil e da articulação entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Considerado a principal política federal voltada

à indução do ensino médio em tempo integral até então, o ProEMI previa a ampliação progressiva da carga horária mínima do ensino médio de 2.400 para 3.000 horas, com 20% destinada a atividades optativas e disciplinas eletivas, que seriam ofertadas a partir da escolha dos/as estudantes. Embora não fosse de adesão obrigatória, o programa propunha a reorganização do currículo em áreas de conhecimento e a incorporação de atividades integradoras, de modo a tornar a escola mais atrativa e conectada à realidade sociocultural do público estudantil. As práticas pedagógicas deveriam ser mais dinâmicas, interdisciplinares e contextualizadas, estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à compreensão crítica do mundo contemporâneo, da produção científica e tecnológica e de suas implicações sociais (Brasil, 2020a; Habowski; Leite, 2022; Moehlecke, 2012).

Com o passar dos anos, o programa⁴⁵ passou por reformulações, ganhando documentos orientadores próprios elaborados pelo MEC em parceria com a SEB, e passou a se articular com outros marcos regulatórios, como as DCNEM (2012), o PNE (2014-2024), a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a Resolução nº 4/2016 do FNDE, que definiu os critérios de financiamento para sua execução (Brasil, 2016a).

No entanto, a efetivação das mudanças propostas pelo ProEMI encontrou obstáculos significativos. Gomes (2019) observa que estudos com professores/as de escolas participantes do programa revelam dificuldades na implementação das mudanças pedagógicas previstas. Muitos/as docentes enfrentaram desafios na reorganização do trabalho, muitas vezes precisando permanecer por mais tempo na escola, mesmo sem terem garantidas as condições adequadas para isso.

Como podemos observar, desde meados do século XX, o ensino médio vem se expandindo no Brasil. Contudo, somente com a aprovação da EC nº 59/2009 (Brasil, 2009a), em 11 de novembro de 2009, é que o direito à educação básica obrigatória e gratuita passou a abranger também essa etapa de ensino. Com isso, a educação passou a ser obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, incluindo os/as jovens do ensino médio, cuja idade ideal varia entre 15 e 17 anos.

A ampliação do direito à educação básica representa um importante avanço na consolidação da educação como direito social. No entanto, sua efetivação depende da superação de barreiras históricas. Muitos/as jovens ainda permanecem no ensino fundamental ou sequer ingressaram na escola, revelando a necessidade de políticas públicas estruturais e investimentos consistentes por

⁴⁵ Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>. Acesso em: 21 jul. 2025.

parte da União, estados e municípios, de modo a garantir condições adequadas para a universalização do atendimento.

Segundo Krawczyk (2011), as políticas de expansão do ensino médio no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000, não respondem apenas às legítimas demandas das camadas populares por maior escolarização, mas também refletem os imperativos econômicos de inserção do país no mercado global competitivo. Essa expansão está fortemente vinculada à implementação de políticas de correção do fluxo escolar, que elevaram os índices de conclusão do ensino fundamental e, conseqüentemente, aumentaram a demanda por continuidade nos estudos. Além disso, essas políticas são orientadas pelas novas exigências do mercado de trabalho, que, mesmo diante de um cenário marcado pela instabilidade e precarização, passou a demandar níveis mais elevados de qualificação educacional. Dessa forma, a expansão do ensino médio assume um duplo papel: ao mesmo tempo em que responde a pressões sociais por acesso à educação, também serve aos interesses do capital, ao formar sujeitos mais adaptáveis, flexíveis e empregáveis dentro da lógica neoliberal. Como destaca a autora, não se trata de uma universalização efetiva ou de uma democratização real da educação, dada as persistentes desigualdades regionais de acesso e permanência, as disparidades relacionadas a gênero, raça, tipo de oferta, conteúdos ensinados, formação e remuneração docente, infraestrutura escolar, gestão das unidades de ensino, investimentos públicos, entre outras dimensões estruturais.

Esse processo de reconfiguração do ensino médio foi acompanhado por mudanças significativas em seus instrumentos de avaliação e regulação. Um exemplo é a reformulação do Enem, promovida em maio de 2009 pela Portaria nº 109. O exame, que antes possuía caráter apenas diagnóstico, passou a cumprir múltiplas funções: tornou-se critério de acesso ao ensino superior, instrumento de certificação para jovens e adultos e ferramenta de avaliação do desempenho das escolas de ensino médio⁴⁶ (Alves; Silva; Jucá, 2022; Brasil, 2009b).

A centralidade assumida pelo Enem no cenário educacional brasileiro provocou efeitos profundos sobre as práticas escolares. Como observam Alves, Silva e Jucá (2022), o exame passou a funcionar como um mecanismo de regulação dos currículos escolares, conferindo à preparação para a prova um peso cada vez maior na organização do trabalho pedagógico. Em muitos contextos,

⁴⁶ Em anúncio feito em 16 de novembro de 2025, o Ministro da Educação, Camilo Santana, informou que o Enem passará, a partir de 2026, a ser utilizado também como instrumento de avaliação da qualidade do Ensino Médio, em colaboração com o Inep e as redes estaduais de educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/enem/enem-2026-sera-utilizado-para-avaliacao-da-educacao-basica>. Acesso em: 18 nov. 2025.

a busca por aprovação no Enem tornou-se o principal objetivo das escolas, impactando diretamente a forma como os conteúdos são selecionados, organizados e ensinados no cotidiano da sala de aula.

O Enem não redefiniu apenas os currículos escolares, mas também impulsionou a criação de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso ao ensino superior e à educação profissional. Nesse contexto, intensificaram-se iniciativas que buscavam conciliar a lógica da meritocracia com estratégias de inclusão social, numa tentativa de responder às pressões por democratização do ensino e à necessidade de formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

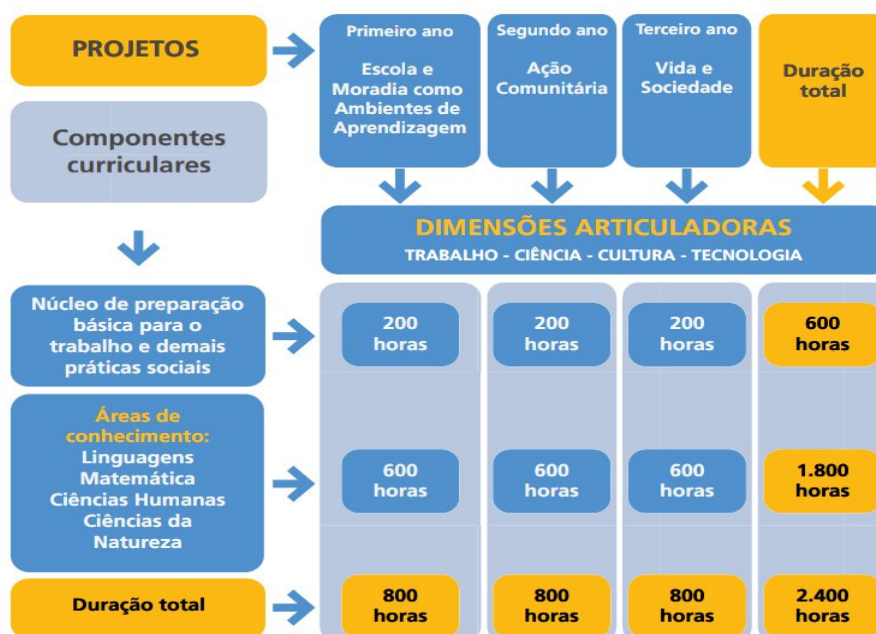
Entre essas iniciativas, destaca-se a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), instituído pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. O Sisu estabeleceu um processo unificado para seleção de candidatos às vagas em cursos de graduação oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior participantes. Assim, os/as estudantes que realizaram o Enem a partir de 2009 passaram a concorrer às vagas com base na nota obtida na prova, consolidando o exame como principal instrumento de ingresso nas universidades públicas (Brasil, 2010a, 2020a). Essa mudança intensificou a competitividade entre os/as alunos/as da educação básica e padronizou os critérios de acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo em que evidenciou e aprofundou as desigualdades entre estudantes de escolas públicas e privadas (Senkevics, 2021).

Em 2011, com a posse de Dilma Rousseff, a primeira mulher a assumir o posto de presidenta do Brasil, houve continuidade e aprofundamento das políticas educacionais iniciadas nas gestões anteriores, com ênfase na formação técnica e profissional, reforçando a perspectiva de educação voltada ao mercado e à empregabilidade, alinhada à teoria do capital humano (Gomes, 2019). No mesmo ano, o Banco Mundial publicou o documento *Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos*, no qual reafirma a importância de investir no desenvolvimento de conhecimentos e competências como meio de promover o crescimento econômico e o desenvolvimento social (Santos, 2021).

Nesse contexto, a Unesco publicou, em 2011, o documento *Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado*, com o objetivo de orientar as escolas na organização curricular, de acordo com as especificidades de cada projeto pedagógico. O texto ressalta que os protótipos não são modelos prontos, mas referências a serem analisadas criticamente pelos coletivos escolares. Conforme consta no documento, eles estão fundamentados na formação integral dos/as estudantes, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos articuladores (Unesco, 2011).

Segundo a Unesco (2011), essa proposta busca romper com o modelo tradicional de ensino, marcado por disciplinas isoladas e pela fragmentação do tempo escolar. Para isso, apresentou um modelo de currículo estruturado em quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias –, além de um Núcleo de Preparação Básica para o Trabalho e Práticas Sociais, que deve ocupar no mínimo 25% da carga horária anual do ensino médio. Considerando uma carga horária de 800 horas por ano, esse núcleo corresponderia a 200 horas anuais, reduzindo a FGB para 600 horas por ano, conforme Figura 1 abaixo.

Figura 1 - Modelo de estrutura curricular dos Protótipos



Fonte: Unesco (2011, p. 13).

De acordo com o documento, esse núcleo seria responsável pela estruturação de projetos interdisciplinares anuais, com foco no protagonismo juvenil, na prática social e na intervenção na realidade. As dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia (TCCT) perpassam todo o currículo, articulando teoria e prática aos saberes escolares e sociais (Unesco, 2011).

Os projetos são progressivos: no 1º ano, abordam a escola e a moradia como espaços de aprendizagem; no 2º, envolvem ações comunitárias; no 3º, voltam-se ao projeto de vida e à transformação social. A integração entre as áreas e o núcleo ocorre por meio de objetivos comuns de aprendizagem, ancorados na LDB e na matriz do Enem. O protótipo propõe uma dinâmica curricular que inclui revisão anual do projeto pedagógico, semana de integração com estudantes e

famílias, diagnóstico inicial feito pelas áreas e pelo Núcleo, planejamento coletivo, execução integrada dos projetos e avaliação contínua e formativa.

No Ensino Médio Integrado, a proposta busca articular formação geral e educação profissional, estruturando um curso único de quatro anos, com matrícula e projeto pedagógico unificados. O currículo preserva os princípios do ensino médio e inclui projetos adaptados à habilitação técnica escolhida. Nos dois primeiros anos, o foco está na formação geral e na preparação básica para o trabalho; nos dois últimos, no desenvolvimento de competências técnicas e tecnológicas. Projetos específicos e oficinas complementam a formação profissional, sempre articulados às dimensões TCCT e ao protagonismo estudantil.

Para que a implementação dos protótipos seja efetiva, ressalta o texto, são indispensáveis a formação continuada dos/as educadores/as, a adesão voluntária das redes, a gestão democrática, a infraestrutura adequada e o apoio técnico das secretarias de educação. Segundo a Unesco (2011), essas propostas representam contribuições significativas para a construção de um Novo Ensino Médio brasileiro, mais integrado, flexível e conectado à realidade da juventude.

A explanação mais detalhada dessa proposta se justifica por sua organização curricular, que antecipa elementos incorporados pelas reformas educacionais dos anos seguintes, como a divisão por áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade, o protagonismo estudantil e a articulação entre formação geral e preparação para o trabalho. Além disso, a proposta de redução da carga horária da FGB e a criação de um Núcleo de Preparação Básica para o Trabalho e Práticas Sociais também apresentam características similares às das reformas educacionais posteriores, tanto em termos de estrutura quanto de ênfase na formação voltada para o mundo do trabalho, revelando o papel dessa instituição na política educacional brasileira.

No mesmo movimento de ampliação das oportunidades educacionais, mas com foco na formação técnica e na inserção no mundo do trabalho, foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (Brasil, 2011). O programa ampliou significativamente a oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional, especialmente para jovens e trabalhadores/as de baixa renda, por meio de ações articuladas entre assistência técnica e financeira. Sua finalidade era promover a rápida inserção no mercado de trabalho, em consonância com as exigências de um modelo econômico pautado na produtividade e flexibilidade da força de trabalho. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015), esse programa abriu a possibilidade para que instituições privadas, em especial o Sistema S, possam

ofertar cursos técnicos profissionalizantes na forma concomitante para estudantes que estão cursando o ensino médio regular, e ainda com os recursos financiados pelo Estado.

Ainda no campo das políticas de democratização do acesso, a aprovação da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012b), conhecida como Lei de Cotas, marcou um importante avanço na promoção da equidade no ensino superior. A norma garantiu a reserva de vagas em instituições federais para estudantes oriundos integralmente de escolas públicas, com recortes adicionais de renda, raça e deficiência, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades históricas de acesso à educação superior e reforçando o papel das políticas afirmativas na construção de uma sociedade mais justa (Brasil, 2020a).

No mesmo ano, o CNE aprovou as novas DCNEM, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (Brasil, 2012a). Essas diretrizes atualizaram as estabelecidas em 1998 (Brasil, 1998), promovendo mudanças significativas na concepção do ensino médio e no papel das instituições escolares na formação da juventude brasileira. Articuladas com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) de 2010 (Brasil, 2010b) e com as normativas vigentes, como a EC nº 59/2009, as DCNEM reafirmaram o ensino médio público e gratuito como direito social e dever do Estado, apresentando um discurso alinhado às propostas do ProEMI.

Embora o parecer que acompanha as DCNEM de 2012 situe o ensino médio em um contexto político e econômico mais favorável do que aquele de 1998, com crescimento econômico e maiores investimentos na área da educação, o quadro real dos anos 2000, como apontado anteriormente, revela uma estagnação preocupante, sobretudo quanto ao acesso e à conclusão dessa etapa de ensino. O próprio parecer reconhece esse cenário e o atribui ao fato de o ensino médio ainda ser pouco atrativo e não corresponder às demandas contemporâneas de formação para o trabalho e para a cidadania. Como resposta, propõe a construção de um currículo mais inovador e atraente, capaz de combater a evasão e a repetência. Apesar das mudanças no cenário político-social, as diretrizes de 2012 acabam retomando questões já presentes em 1998, como a indefinição da identidade do ensino médio, a rigidez do currículo, a necessidade de flexibilização dos percursos formativos e o reconhecimento da autonomia das escolas (Moehlecke, 2012).

As DCNEM de 2012 partem do princípio de que os/as jovens devem ser reconhecidos/as como sujeitos históricos e portadores de direitos. Com base nessa concepção, propõem uma formação integral que vá além da preparação para o mercado de trabalho ou para o prosseguimento

dos estudos. A ideia é construir um currículo que integre, de maneira indissociável, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como eixos fundamentais da formação (Brasil, 2012a).

Nessas diretrizes, o trabalho é entendido em sua dimensão ontológica, como atividade fundante da existência humana; a ciência, como saber sistematizado e historicamente construído; a tecnologia, como expressão das relações sociais e mediação entre conhecimento e produção; e a cultura, como construção simbólica dos modos de vida. A pesquisa ganha destaque como princípio pedagógico, enfatizando a participação ativa dos/as estudantes na construção do conhecimento, enquanto direitos humanos, sustentabilidade e diversidade cultural são reafirmados como eixos centrais da formação (Brasil, 2012a).

No que tange à organização curricular, as DCNEM propõem a superação da fragmentação disciplinar, com valorização da interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos. O currículo deve integrar uma base comum e uma parte diversificada, levando em consideração as especificidades regionais, culturais e sociais dos/as estudantes. Ele deverá ser estruturado por áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A resolução ainda prevê os itinerários formativos, que devem dialogar com as realidades locais e trajetórias juvenis, mantendo a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Segundo o texto, a flexibilização do tempo e do espaço escolares, por meio da adoção de ciclos, módulos e projetos, amplia as possibilidades para inovações pedagógicas e a construção coletiva do saber. Para o ensino diurno, está prevista também a oferta da educação em tempo integral, com duração mínima de sete horas diárias (Brasil, 2012a).

Por fim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é reafirmado como elemento central da identidade escolar, devendo ser construído democraticamente com a participação da comunidade e orientado por uma pedagogia crítica, ética e comprometida com a formação emancipadora dos sujeitos. A normativa explicita a obrigatoriedade de temas transversais e componentes curriculares como Filosofia, Sociologia, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Educação Ambiental, Saúde, Trânsito e Direitos Humanos. Valoriza-se também a inclusão e o reconhecimento das diversas modalidades de ensino, como a EJA, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Quilombola e a Educação Especial, reafirmando o direito à educação de qualidade para todos e o compromisso com a pluralidade (Brasil, 2012a).

Embora não representem inovações radicais, já que muitas dessas mudanças estavam presentes em legislações anteriores, as DCNEM de 2012 ganharam força com as políticas de

governo da época. Conforme destaca Moehlecke (2012), a implementação de programas federais, como o Programa Mais Educação e o Ensino Médio Inovador, conferiu maior concretude à ampliação da carga horária e à flexibilização curricular, traduzindo no campo das políticas públicas os princípios orientadores dessas novas diretrizes.

Em consonância com as DCNEM de 2012, o governo federal instituiu, por meio da Portaria nº 1.140/2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com o objetivo de valorizar e qualificar a formação continuada de professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as das redes públicas estaduais e distrital. O programa previa a oferta de cursos de aperfeiçoamento em parceria com instituições públicas de ensino superior, o fornecimento de material pedagógico e a concessão de bolsas aos/às profissionais envolvidos nas atividades de formação (Brasil, 2013).

No ano seguinte, em meio a intensas disputas em torno das políticas educacionais, foi aprovado o novo PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que estabeleceu metas e estratégias para o decênio (2014-2024). O plano reafirmou o compromisso com a ampliação da oferta do ensino médio, da educação integral e da educação profissional articulada à formação básica (Brasil, 2020a). Diante do desafio histórico de expandir e qualificar o ensino médio no país, o PNE propôs uma renovação curricular baseada na flexibilidade, na articulação entre componentes obrigatórios e eletivos e na tentativa de responder tanto às demandas juvenis quanto às exigências do mundo do trabalho contemporâneo (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Estruturado em torno de dez diretrizes centrais, o PNE contempla princípios fundamentais como a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a valorização dos/as profissionais da educação, a gestão democrática e a ampliação do financiamento público da educação para, no mínimo, 10% do PIB até o final de sua vigência (Brasil, 2014). Essas diretrizes revelam uma proposta bem otimista e promissora. Além da perspectiva de erradicação do analfabetismo até o ano de 2024, o ambicioso PNE, baseando-se nos princípios fundamentais constitucionais da dignidade da pessoa humana e da cidadania, propõe a superação das desigualdades educacionais por meio de um modelo de educação que perpassa por uma formação cidadã que vai além da preparação para o mercado de trabalho.

Cabe destacar que a formação cidadã corresponde a um processo contínuo que capacita os indivíduos para a participação ativa na sociedade, o exercício dos direitos e deveres e a contribuição para o bem comum. Como enfatiza Dallari (2004), a cidadania é condição indispensável para que

os indivíduos participem da vida social e política, e sua ausência os relega à marginalização e à exclusão.

Entre as metas que dialogam diretamente com esta pesquisa, destaca-se a Meta 3, voltada à universalização do ensino médio para jovens de 15 a 17 anos, com taxa líquida prevista de 85% até 2024. A Meta 6 propõe ampliar a oferta de educação em tempo integral em, pelo menos, 50% das escolas públicas, com atendimento de 25% dos/as estudantes da educação básica, articulando-se com a ideia de formação integral. A Meta 7, que estabeleceu os índices da educação básica, no caso do ensino médio, a previsão era que em 2021, o Ideb atingisse 5,2⁴⁷. Já a Meta 11 previa a triplicação das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, sobretudo na rede pública, articulando formação geral e qualificação para o trabalho (Brasil, 2014).

Outro ponto relevante do PNE se refere à valorização dos/as profissionais da educação, prevista nas metas 15 a 18 e já presente em normativas anteriores, como a Constituição Federal de 1988, que tratam da formação inicial e continuada, da equiparação salarial e dos planos de carreira. No entanto, na contramão dessa proposta, a realidade mostra um processo crescente de precarização do trabalho docente, marcada por baixos salários, sobrecarga de trabalho, instabilidade e contratos temporários. Em 2016, por exemplo, cerca de 30% dos 435 mil docentes do ensino médio não eram concursados/efetivos. Para Costa (2018, p. 244), “[...] a estabilidade trabalhista, o ingresso a uma carreira docente definida e a realização de um trabalho com maior segurança sugerem melhores perspectivas às condições de oferta de um ensino médio de qualidade social”.

No entanto, embora numericamente ousadas, essas metas esbarram nos limites de um sistema educacional historicamente excludente e por um contexto político marcado por austeridade fiscal, privatização indireta e fragmentação das políticas públicas. No final do decênio, o país ainda convivia com desafios estruturais importantes, como a persistência do analfabetismo, o não cumprimento da universalização do ensino médio e altos índices de atraso escolar, revelando a distância entre as metas estabelecidas e as condições concretas do sistema educacional brasileiro.

De acordo com indicadores do IBGE (2025), em 2024 o país registrou uma taxa de analfabetismo de 5,3% entre pessoas de 15 anos ou mais, o que corresponde a 9,1 milhões de

⁴⁷ Segundo dados do Inep, em 2021, a média nacional do Ideb para o Ensino Médio foi de 4,2, sendo 3,9 da rede pública e 5,6 da rede privada. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMGVjMzIwZWQtM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 19 set. 2025.

brasileiros/as, sobretudo entre aqueles/as com 60 anos ou mais. Entre os/as adolescentes de 15 a 17 anos, 93,4% estavam na escola, mas apenas 76,7% frequentavam ou haviam concluído o ensino médio, etapa adequada para essa faixa etária. A defasagem se expressa também no número de jovens que não chegam a completar essa etapa. Naquele mesmo ano, 8,7 milhões de pessoas de 14 a 29 anos não haviam concluído o ensino médio, seja por abandono, reprovação ou por nunca terem ingressado na escola.

As razões que levam à evasão escolar evidenciam a força das desigualdades sociais e de gênero na educação brasileira. Para 42% dos/as jovens, a necessidade de trabalhar foi o principal motivo para deixar ou nunca frequentar a escola, chegando a 53,6% entre os homens. Entre as mulheres, além do trabalho remunerado (25,1%), a gravidez (23,4%) e as responsabilidades domésticas e de cuidado (9%) aparecem como fatores determinantes, revelando como a divisão sexual do trabalho segue limitando o percurso educacional feminino. Soma-se a isso o fato de que 18,5% dos/as jovens de 15 a 29 anos não estudavam nem trabalhavam em 2024, formando um contingente expressivo excluído simultaneamente da escola e das oportunidades formais de inserção laboral (IBGE, 2025).

Embora tenha aumentado o número de matrículas na educação profissional, esse avanço não tem sido suficiente para enfrentar os problemas estruturais que marcam o ensino médio brasileiro. Ao final do decênio, o país permanecia distante das metas estabelecidas pelo PNE, revelando a contradição entre o projeto educacional previsto em lei e as condições concretas de oferta, historicamente atravessadas por desigualdades, precarização e insuficiência de políticas públicas capazes de garantir acesso, permanência e conclusão para a juventude. Cabe lembrar que esse plano ainda continua vigente em 2025, tendo em vista que o novo projeto de PNE encontra-se no Congresso Nacional aguardando apreciação e aprovação⁴⁸.

Diante desse cenário, marcado pelo descompasso entre metas e resultados, torna-se necessário retomar a trajetória histórica que moldou as políticas educacionais no período. Inserido nesse movimento global de expansão das agendas internacionais e de crescente ênfase no monitoramento por indicadores, a Unesco publicou, em 2015, o Relatório de Monitoramento Global (RMG) de Educação para Todos. O documento apresenta um balanço dos avanços e desafios enfrentados pelos países no cumprimento dos compromissos assumidos no Marco de

⁴⁸ Projeto de Lei nº 2614/2024 que aprova o PNE para o decênio de 2024-2034. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em: 29 set. 2025.

Ação de Dakar, Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos, que estabeleceu seis objetivos ambiciosos a serem alcançados até 2015 (Unesco, 2015a). Embora tenham sido registrados progressos importantes, especialmente em relação à ampliação do acesso à educação básica, muitas metas ficaram aquém do esperado. No caso do Brasil, o período foi marcado por conquistas relevantes, como a expansão do ensino fundamental e a formulação de políticas públicas orientadas pela agenda da EPT, entre elas o Fundeb e os PNE de 2001 e 2014, que buscaram consolidar e ampliar os compromissos com a educação básica.

Dando continuidade a esse movimento, em maio de 2015, líderes governamentais, representantes de organizações internacionais, sociedade civil e setor privado reuniram-se em Incheon, Coreia do Sul, no Fórum Mundial de Educação (FME), para reafirmar e renovar os compromissos globais com o direito à educação. A Declaração de Incheon, fruto desse encontro, retomou os marcos de Jomtien (1990) e Dakar (2000), reconhecendo os avanços obtidos, mas também as persistentes desigualdades e exclusões que impedem o acesso universal à educação de qualidade. Os signatários propuseram uma agenda ambiciosa até 2030, sintetizada no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4): “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2015b, p. 1).

A Declaração reafirma o compromisso com a oferta de educação de qualidade em todos os níveis e contextos, incluindo o acesso equitativo à educação técnica, profissional e superior. Além disso, defende percursos de aprendizagem flexíveis e a valorização de saberes adquiridos também fora da escola, por meio do reconhecimento e certificação de competências. O documento destaca a importância de garantir que jovens e adultos, especialmente mulheres, desenvolvam habilidades básicas e competências para a vida. Também enfatiza o papel da ciência, tecnologia e inovação, assim como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para ampliar o acesso, a qualidade e a eficiência dos sistemas educacionais (Unesco, 2015b).

O documento também ressalta a importância da cooperação internacional, atribuindo à Unesco o papel de coordenação e monitoramento da implementação dessa agenda global, com o compromisso de que nenhuma meta será considerada cumprida se não for alcançada por todos. Contudo, ao considerar a educação como instrumento para alcançar o pleno emprego e erradicar a pobreza (Unesco, 2015b), o documento desconsidera outros elementos importantes para que esses

objetivos sejam plenamente concretizados, que dizem respeito às questões estruturais mais amplas que em seu conjunto têm gerado desigualdades.

Esse tensionamento entre metas globais e realidades locais foi aprofundado em novembro de 2015, durante a 38ª Reunião da Unesco, ocasião em que foi formalizado o Marco de Ação da Educação 2030. Esse documento consolidou os compromissos firmados no FME, realizado em Incheon, e definiu diretrizes, metas e estratégias para orientar as políticas educacionais dos países no período de 2016 a 2030, estabelecendo prioridades globais para o setor (Andrade, 2021).

Segundo Andrade (2021), ao estabelecerem programas, metas e indicadores de desempenho, esses organismos internacionais, como o Banco Mundial, Unesco e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), moldaram as agendas nacionais, apresentando suas propostas como soluções universais para os desafios enfrentados pelas redes de ensino. Com isso, suas análises e recomendações passaram a exercer forte influência sobre as políticas educacionais, contribuindo para a padronização de modelos educacionais, muitas vezes desconsiderando as especificidades históricas, culturais e sociais de cada país.

Santos (2021) observa que a influência desses organismos internacionais vem se consolidando desde a década de 1990, quando passaram a impulsionar uma agenda comum para a educação, ancorada nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP). Tal perspectiva busca incorporar à área educacional a lógica do mercado, articulando conceitos de orientação econômica, como produtividade, eficiência, eficácia e competitividade, com valores de cunho social, como equidade, inclusão e coesão. Na prática, essa articulação tem resultado na disseminação de reformas educacionais pautadas em avaliações padronizadas, sistemas de responsabilização (*accountability*), controle de resultados e incentivo a parcerias público-privadas, consolidando uma concepção tecnicista e instrumental da educação.

4.3.1 As Reformas Educacionais no contexto pós-golpe de 2016

A partir de 2016, com o golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, observamos uma inflexão nas políticas públicas educacionais, marcada pelo desmonte de programas, congelamento de investimentos e descontinuidade das metas pactuadas, comprometendo seriamente o cumprimento do PNE até seu término, previsto para 2024. O

impeachment, ocorrido em 2016, interrompeu seu governo e abriu espaço para o aprofundamento das reformas neoliberais.

Nesse novo cenário político, sob o lema Ordem e Progresso, Michel Temer assumiu a presidência do Brasil com a promessa de estabilizar a economia e restaurar a confiança política. Na prática, porém, sua gestão consolidou uma agenda fortemente neoliberal. Antecipando a crise do governo Dilma, a Fundação Ulysses Guimarães, ligada ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), já havia publicado, em 2015, o documento intitulado *Uma Ponte para o Futuro*, que defendia medidas como o ajuste fiscal, a desregulamentação do mercado e a redução do papel do Estado na garantia dos direitos sociais (Gomes, 2019).

Em 2016, essas diretrizes foram aprofundadas com a formulação do programa *Travessia Social: Uma Ponte para o Futuro*⁴⁹, voltado especificamente para a área social e educacional. Com base nessas proposições, o governo Temer promoveu um conjunto de reformas estruturais, como a EC nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos públicos por vinte anos, a reforma trabalhista e a tentativa de reforma da Previdência⁵⁰. Conforme analisa Gomes (2019), essas medidas representaram um retrocesso na efetivação dos direitos sociais, especialmente na educação, ao restringirem investimentos públicos, promoverem a lógica da eficiência gerencial e reforçarem a privatização das políticas educacionais. Assim, o discurso de progresso acabou por aprofundar desigualdades históricas, comprometendo a garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

As reformas estruturais promovidas durante o governo Temer, orientadas por uma lógica de austeridade fiscal e privatização dos serviços públicos, abriram caminho para mudanças significativas também no campo educacional. Nesse contexto, embora já houvesse discussões anteriores sobre a reformulação do ensino médio, a proposta do Novo Ensino Médio ganhou impulso decisivo. Em 22 de setembro de 2016, foi publicada a MP nº 746 (Brasil, 2016b), trazendo em seu bojo um arsenal de dispositivos que iriam impactar significativamente a estrutura curricular dessa etapa de ensino, caso viesse a ser aprovada.

⁴⁹ Disponível em:

https://complemento.veja.abril.com.br/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20-%20PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

⁵⁰ Aprovada por meio da EC nº 103, de 12 de novembro de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 28 jul. 2025.

A própria origem da reforma já anunciava seu caráter controverso e antidemocrático. As mudanças propostas já haviam sido apresentadas anteriormente no Projeto de Lei nº 6.840/2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que chegou a ser amplamente debatido no Congresso Nacional. Contudo, após intensa mobilização do Movimento em Defesa do Ensino Médio, composto por professores/as, pesquisadores/as e entidades da sociedade civil, o projeto foi arquivado por violar princípios democráticos da educação pública. Em 2016, entretanto, as mesmas propostas foram retomadas sob a forma de Medida Provisória. Como observam Krawczyk e Ferretti (2017), esse processo evidencia uma imposição legislativa que ignorou o debate público e democrático anteriormente realizado.

A rapidez da tramitação e o caráter autoritário do processo fragilizaram o debate democrático sobre os rumos da educação pública, silenciando vozes da comunidade escolar, dos trabalhadores em educação e da sociedade civil organizada. Embora prevista na Constituição Federal de 1988 para situações de urgência, a utilização da Medida Provisória foi amplamente questionada por educadores/as e pesquisadores/as, que consideraram a ausência de debate público um grave retrocesso democrático. Alguns autores, inclusive, comparam essa iniciativa aos atos institucionais da ditadura militar, tanto pela celeridade com que impôs mudanças estruturais quanto pela falta de participação da sociedade no processo decisório (Andrade, 2021).

Segundo Habowski e Leite (2022, p. 12), “[...] mesmo diante de um processo de reformulação do EM [Ensino Médio] brasileiro, o caminho traçado para a construção nas escolas teve um início conturbado, pois não reconhecemos as medidas provisórias como sustentação para mudanças educacionais tão significativas no Brasil”.

Para legitimar a proposta, o MEC lançou campanhas oficiais ressaltando a necessidade e os benefícios da reforma, ao passo que a grande mídia e diversas fundações e organizações, muitas delas vinculadas a interesses empresariais e organismos internacionais, manifestaram apoio ao Novo Ensino Médio, apresentando-o como uma estratégia para combater a evasão escolar e reduzir as desigualdades educacionais. No entanto, essa narrativa tem sido fortemente criticada por setores acadêmicos e movimentos sociais, que alertam para os riscos de aprofundamento das desigualdades e questionam os reais efeitos da reforma sobre a qualidade e a equidade da educação pública (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Destaca-se, ainda, o papel desempenhado por instituições do setor privado como o Instituto Unibanco, a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho. Segundo

Alves, Silva e Jucá (2022), essas entidades integram o Movimento pela Base, uma coalizão formada por organizações da sociedade civil e fundações empresariais que desempenhou um papel fundamental na formulação e promoção da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Alinhado à lógica da gestão por resultados, esse coletivo estabeleceu parcerias com o MEC, secretarias estaduais de educação e organismos internacionais, contribuindo para a reconfiguração do papel do Estado na formulação de políticas educacionais. Durante a tramitação da reforma, essas fundações participaram ativamente da produção de materiais, organização de eventos e campanhas públicas, além de oferecerem apoio técnico às redes de ensino. Os autores caracterizam esse processo como um empresariamento da educação pública, no qual instituições privadas passaram a assumir papéis antes desempenhados pelo Estado, pautadas por interesses voltados ao lucro e à lógica da produtividade (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Essa influência das fundações empresariais na reforma também pode ser observada na convergência entre os direcionamentos contidos na MP nº 746/2016 e as propostas apresentadas no documento Educação em Debate: por um salto de qualidade na Educação Básica, publicado em 2013 pelo movimento Todos Pela Educação (TPE) em colaboração com o Instituto Unibanco. Ambos os textos compartilham concepções semelhantes sobre currículo, gestão e avaliação, evidenciando a influência direta das agendas privadas na formulação de políticas públicas educacionais, especialmente naquelas voltadas ao ensino médio (Andrade, 2021).

Em contraste com a forte atuação de setores empresariais na formulação e implementação da reforma, a sociedade civil, especialmente os/as estudantes, se mobilizou em resistência às mudanças autoritárias no campo educacional. Em 2016, estudantes secundaristas de diversas partes do país protagonizaram um importante movimento de contestação conhecido como Primavera Secundarista⁵¹. Ocupando centenas de escolas públicas, os/as jovens protestaram contra a Medida Provisória do Novo Ensino Médio, contra a Proposta de EC nº 241/2016 – posteriormente aprovada como EC nº 95/2016 –, que estabeleceu um teto para os gastos públicos pelos 20 anos seguintes, e contra o Projeto de Lei Escola sem Partido, conhecido como Lei da Mordaza, que buscava restringir a liberdade de expressão dos/as docentes sobre temas supostamente ligados à esquerda, ao marxismo e à diversidade de gênero, sob a alegação de combater a doutrinação ideológica nas instituições de ensino. As ocupações denunciaram o autoritarismo do governo Temer, a ausência

⁵¹ Para mais informações, acesse o Documentário Primavera Secundarista. Disponível em: <https://libreflix.org/assistir/primavera-secundarista>. Acesso em: 29 jul. 2025.

de diálogo com a sociedade e o desmonte das políticas públicas, especialmente da educação. Esse movimento revelou a insatisfação de uma juventude historicamente excluída dos espaços de poder, que passou a reivindicar com firmeza o direito a uma educação pública, democrática, crítica e de qualidade. Ainda que nem todas as suas pautas tenham sido atendidas, a mobilização estudantil teve papel importante na politização do debate educacional e na resistência ao avanço de reformas impostas (Gomes, 2019; Moresco, 2022).

Apesar dessas mobilizações, a reforma do ensino médio seguiu adiante, sendo progressivamente respaldada com um discurso de modernização educacional. Sob a retórica da inovação pedagógica e da expansão da educação integral, programas como o EMTI foram sendo instrumentalizados como vitrines para a difusão de práticas privatistas. Diversos países adotaram a ampliação da jornada escolar como uma medida técnica e política voltada à melhoria da educação básica, sobretudo para as populações socialmente vulneráveis. No Brasil, essa perspectiva também tem orientado as políticas públicas, alinhando-se à tendência internacional de estender o tempo de permanência dos/as estudantes na escola (Andrade, 2021).

Esse movimento, conforme Andrade (2021, p. 106-107), tem defendido uma reestruturação curricular alinhada “[...] ao modelo de currículo desenvolvido em países que utilizam abordagens das competências socioemocionais, realização de testes concorridos, ensino vocacional, poucas disciplinas obrigatórias e flexibilidade, exatamente o que está contido na MP 746/2016”.

Segundo a autora (Andrade, 2021), os programas de ampliação da jornada escolar geralmente são defendidos por governos como forma de promover a equidade, igualar oportunidades educacionais e enfrentar problemas sociais e educacionais. Essa estratégia, alinhada às recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Unesco, busca melhorar a qualidade do ensino por meio da ampliação do tempo escolar e da introdução de novos conteúdos curriculares. A Reforma do Ensino Médio incorporou essa perspectiva, ao prever a ampliação do tempo escolar nessa etapa do ensino.

Como desdobramento dessa política, em 10 de outubro de 2016 foi instituído o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, por meio da Portaria nº 1.145/2016 (Brasil, 2016c). A rapidez da implementação evidencia a urgência do governo em consolidar as mudanças no ensino médio, ampliando a jornada como suposta solução para os históricos problemas dessa etapa. Esse programa se apoiava na Meta 6 do PNE (Brasil, 2014), que previa a oferta de educação em tempo integral.

A proposta pedagógica das escolas de tempo integral, conforme a Portaria nº 1.145/2016, baseia-se na ampliação da jornada escolar, na formação integral e integrada do/a estudante, contemplando tanto as dimensões cognitivas quanto as socioemocionais. Ela deve ser estruturada a partir dos quatro pilares formativos estabelecidos pelo Relatório Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Brasil, 2016c). Esses pilares foram consagrados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e referendados tanto pela LDB de 1996 (Brasil, 1996) quanto pelos PCNEM de 1999 (Brasil, 1999).

Entretanto, a adesão e permanência das Secretarias Estaduais de Educação ao Programa dependem do cumprimento rigoroso de critérios administrativos e pedagógicos, como metas de matrícula, redução de evasão e infraestrutura compatível. Também é exigido o bom desempenho dos/as estudantes no Enem e em avaliações internas (Brasil, 2016c), reforçando uma lógica de responsabilização e controle baseada em resultados, característica marcante das políticas educacionais neoliberais.

Segundo Gomes (2019), a ampliação da jornada escolar, muitas vezes apresentada como estratégia para garantir uma formação mais completa, tem sido utilizada, na prática, com outra finalidade: treinar os/as estudantes para avaliações externas padronizadas. Essa lógica desloca o foco da formação integral do sujeito para a elevação de indicadores de desempenho do ensino médio. Ao priorizar o cumprimento de metas e resultados mensuráveis, essa abordagem reduz a complexidade do processo educativo, subordinando o currículo à lógica dos testes e comprometendo a qualidade e a função social da educação.

Além disso, como apontam Andrade (2021) e Gomes (2019), essa proposta tem sido direcionada principalmente à população infantojuvenil de baixa renda, sob a justificativa de protegê-la do ócio, da violência e da criminalidade. No entanto, acaba por manter esses jovens presos em escolas que não contam com estrutura física, pedagógica ou humana adequadas para ofertar uma formação de fato integral.

A ampliação da carga horária sem os devidos investimentos tende a aprofundar as condições precárias do ensino. Para Gomes (2019, p. 43), “o tempo ampliado pode ser muito mais um empecilho, privando o jovem de seu tempo livre para a realização de outras atividades que lhe despertem o interesse, do que de fato pode contribuir para uma formação humana mais complexa”.

Nesse contexto, é fundamental distinguir os conceitos de educação em tempo integral, formação integral e formação integrada, que embora estejam presentes na legislação e nos discursos

educacionais, possuem sentidos distintos. A educação em tempo integral refere-se prioritariamente à ampliação da jornada escolar, conforme previsto nas normativas legais, e não necessariamente assegura uma formação mais completa ou de melhor qualidade. Já a formação integral diz respeito a uma concepção educativa mais ampla, voltada ao desenvolvimento pleno do sujeito em suas múltiplas dimensões – intelectual, física, social, emocional, cultural e ética –, dialogando com a perspectiva omnilateral proposta por Marx (1982, 2013), que defende a superação da formação unilateral imposta pela divisão social do trabalho.

A formação integrada, por sua vez, diz respeito à articulação entre a formação geral e a formação técnica e profissional. No entanto, a simples justaposição dessas duas dimensões formativas não garante, por si só, uma verdadeira integração. Para que essa articulação ocorra de fato, é necessária a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, que promovam o diálogo entre os diferentes saberes e rompam com a tradicional fragmentação do currículo. Um currículo integrado, portanto, propõe uma abordagem interdisciplinar e significativa, conectada à realidade dos/as estudantes e capaz de promover aprendizagens que contribuam efetivamente para sua formação humana e para sua atuação no mundo do trabalho e na sociedade.

Essa proposta se aproxima da concepção de escola unitária, elaborada por Gramsci (2024), que propõe a integração entre trabalho, ciência, cultura e vida como eixo estruturante da formação humana. Para o autor, o trabalho não deve ser visto apenas como uma atividade produtiva, mas como um princípio educativo fundamental, que articula os aspectos intelectual, manual e ético do desenvolvimento. Nessa perspectiva, o ensino deve unir teoria e prática numa totalidade formativa que contribua para a emancipação dos indivíduos e sua inserção crítica e consciente na sociedade. Embora esse seja o caminho apontado, colocá-lo em prática na escola ainda é um grande desafio.

Ainda em 2016, no mês de dezembro, o MEC lançou o MedioTec como uma das ações do Pronatec, com o objetivo de ampliar a oferta de educação profissional técnica de nível médio para estudantes do ensino médio da rede pública. O programa buscava promover a articulação entre educação e trabalho por meio da oferta de cursos técnicos concomitantes ao ensino médio regular, priorizando áreas que estivessem alinhadas às demandas do setor produtivo (Brasil, 2017c). Essa proposta já sinalizava a ênfase cada vez maior na formação técnica e profissional como estratégia para atender às exigências do mercado.

No contexto das novas formas de produção, o conhecimento técnico e informacional passou a ser considerado o principal capital da classe trabalhadora. Segundo Krawczyk (2011), essa

valorização do saber técnico está alinhada ao discurso político, empresarial e midiático, que atribui ao ensino médio a função de preparar os/as jovens para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a formação escolar deixa de ser concebida como um direito social universal e passa a ser tratada como instrumento de empregabilidade, subordinada à lógica utilitarista da educação. A promessa de inserção no mundo do trabalho, embora muitas vezes não se concretize, é mobilizada para justificar reformas que priorizam competências técnicas em detrimento de uma formação crítica e integral. Esse movimento contribui para a naturalização das desigualdades, ao responsabilizar os indivíduos por seu sucesso ou fracasso, ao mesmo tempo em que desobriga o Estado de implementar políticas públicas estruturantes voltadas à juventude trabalhadora (Ball, 2014; Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2008; Krawczyk, 2011).

A Reforma do Ensino Médio foi oficialmente instituída em 16 de fevereiro de 2017, com a conversão da Medida Provisória nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017. A nova legislação consolidou um conjunto de mudanças estruturais que já vinham sendo gestadas em anos anteriores, alterando significativamente a LDB (Brasil, 1996) quanto a essa etapa de ensino, sobretudo no que diz respeito à organização curricular. Dentre as principais mudanças, destaca-se a ampliação progressiva da carga horária mínima anual de 800 para 1.400 horas, conforme o artigo 24, que estabelece o prazo de até cinco anos, a partir de 2 de março de 2017, para que os sistemas de ensino passem a ofertar, no mínimo, mil horas anuais (Brasil, 2017a).

Com a nova estrutura, o currículo do ensino médio passou a ser organizado em duas partes indissociáveis: a FGB, vinculada à BNCC, e a parte diversificada, composta pelos itinerários formativos. Esses itinerários, por sua vez, devem ser definidos por cada sistema de ensino, conforme suas especificidades e as demandas locais. A legislação permite que os itinerários sejam organizados por área de conhecimento, por formação técnica e profissional ou integrando componentes curriculares da BNCC (Brasil, 2017a).

De acordo com o artigo 3º da respectiva Lei, cabe à BNCC estabelecer os direitos e objetivos de aprendizagem nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A parte diversificada, portanto, deve estar articulada tanto à BNCC quanto ao contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural de cada rede de ensino. A legislação também determina a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio, além da inclusão de estudos e práticas de Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia. O ensino de

língua inglesa tornou-se obrigatório, sendo facultada a oferta de outras línguas estrangeiras, com preferência pelo espanhol (Brasil, 2017a).

Essa nova estrutura representa um retrocesso em relação a legislações anteriores, que asseguravam a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física ao longo de todo o ciclo do ensino médio. Embora a flexibilização curricular seja um tema recorrente nas reformas educacionais anteriores, a redução da carga horária da FGB pode trazer impactos significativos na formação dos/as estudantes. Ainda que se proponha um currículo robusto, com múltiplas possibilidades de escolha, na prática, sua efetivação dependerá das condições concretas de cada instituição de ensino, podendo acentuar as desigualdades educacionais, tanto entre redes públicas e privadas quanto entre diferentes regiões do país.

Nosella (2016) critica as reformas educacionais que, sob a lógica da utilidade imediata, tendem a reduzir ou encolher disciplinas da formação geral, com o argumento de que os/as jovens devem concentrar-se naquilo que realmente importa, ou seja, na preparação para o mercado de trabalho. Essa visão desconsidera o papel formativo mais amplo da escola e naturaliza o esvaziamento do ensino médio enquanto etapa decisiva para o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Como aponta Severino (2016, p. 15), “[...] a única modalidade de trabalho que os adolescentes deveriam assumir é aquela do próprio estudo, mediador imprescindível de sua formação humana e integral”.

Ainda que a legislação defenda a formação integral dos/as estudantes, contemplando as dimensões físicas, cognitivas e socioemocionais, bem como a construção de seus projetos de vida, o que se observa, na própria normativa, é a priorização de áreas instrumentais e de competências técnicas alinhadas às demandas do mercado. A ideia de integração também é recorrente no texto legal, ao propor que as práticas pedagógicas articulem atividades teóricas e práticas, com metodologias variadas de ensino e de avaliação.

Outro ponto importante da legislação é a consolidação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, prevista na Portaria nº 1.145/2016 (Brasil, 2016c), que estabelece o repasse de recursos do MEC para os Estados e o Distrito Federal durante um período de dez anos, com base no número de matrículas. A adesão ao programa, contudo, depende do cumprimento de critérios de elegibilidade e da disponibilidade orçamentária, que está sujeita às oscilações do cenário político e econômico (Brasil, 2017a). Segundo Gomes (2019), a definição de uma data para o término do repasse de recursos pelo MEC confirma o

insucesso dessa política e reforça seus princípios, caracterizados pela promoção da privatização do ensino médio.

A situação se agrava diante do cenário de cortes orçamentários e da vigência da EC nº 95/2016 (Brasil, 2016d), que estabeleceu o congelamento dos investimentos públicos por vinte anos, afetando diretamente áreas sociais como saúde e educação. Essa limitação imposta ao orçamento público compromete a ampliação e a manutenção de políticas educacionais, aprofundando ainda mais as desigualdades no acesso à educação de qualidade.

Outro ponto relevante da reforma são os itinerários formativos, apresentados como um dos pilares do Novo Ensino Médio, sob a promessa de ampliar a autonomia estudantil por meio da escolha entre cinco áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017a).

Com essas mudanças, o Novo Ensino Médio consolida um movimento de flexibilização curricular, que vinha sendo gestado ao longo dos anos, por meio de leis, decretos e resoluções voltadas a essa etapa de ensino. Essa proposta guarda muitas semelhanças com os Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, divulgados pela Unesco em 2011 (Unesco, 2011). Assim como a reforma, os protótipos propuseram a divisão do currículo entre uma base comum e uma parte diversificada, com a possibilidade de diferentes percursos formativos, conforme o contexto local. Também estabeleceram a redução da carga horária da formação geral em favor de trajetórias mais flexíveis. Essa aproximação revela como as orientações de organismos internacionais vêm influenciando as políticas educacionais brasileiras há décadas.

Outras mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017 incluem a possibilidade de organização do ensino por módulos, a oferta parcial da carga horária na modalidade a distância, a autorização de parcerias com instituições privadas para a oferta de formação técnica e a permissão para que profissionais com notório saber em áreas específicas possam ministrar aulas (Brasil, 2017a). Essas medidas representam uma flexibilização significativa da estrutura escolar e das exigências para o exercício da docência. A autorização para que profissionais com notório saber ministrem aulas, ainda que restrita à formação técnica e profissional, pode levar à fragilização da identidade docente ao reduzir o ato educativo à transmissão de conteúdos, desvinculada da formação pedagógica. Essa medida além de desqualificar a profissão, abre caminho para a ampliação de programas como o Ensina Brasil⁵², que oferece formações aceleradas e precarizadas, alinhadas à lógica da

⁵² O programa Ensina Brasil, inspirado no modelo norte-americano *Teach for All*, conta com o apoio de organizações

mercantilização educacional. Tais programas contam com o apoio de fundações empresariais como a Fundação Lemann, o Instituto Natura e outras organizações que também atuaram na formulação e implementação da reforma (Krawczyk; Ferretti, 2017).

Para viabilizar a implementação dessas políticas educacionais, em 2017, o MEC firmou um acordo com o Bird, por meio do qual contratou um empréstimo de 250 milhões de dólares, para financiar a execução da Reforma do Ensino Médio e a expansão da política de EMTI em todo o país (Andrade, 2021). Nesse ano, sob encomenda do governo de Michel Temer, o Grupo Banco Mundial publicou o relatório Um ajuste justo – análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, que analisou os desafios fiscais do país no contexto das reformas em curso. Também em 2017, durante a aprovação da Reforma do Ensino Médio, o Banco Mundial firmou com o governo Temer o *Country Partnership Framework*, ou Estratégia de Parceria de Países, para o período de 2018 a 2023. Esse acordo tinha o objetivo de financiar a implementação da reforma, consolidando a influência dessa instituição na condução das políticas educacionais brasileiras e alinhando o país às agendas internacionais (Santos, 2021).

Em meio às reformas educacionais em curso, foi lançado, em novembro de 2017, o Programa de Inovação Educação Conectada, instituído pelo Decreto nº 9.204, com o objetivo de universalizar o acesso à internet de alta velocidade nas escolas públicas de educação básica e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais, em consonância com a Estratégia 7.15 do PNE. O programa propõe integrar as tecnologias digitais ao cotidiano escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e para a redução das desigualdades educacionais. Suas ações envolvem o apoio técnico e financeiro para infraestrutura de conectividade, aquisição de dispositivos, formação de professores/as e gestores/as escolares, além do desenvolvimento de conteúdos digitais (Brasil, 2017b).

No entanto, ao apostar na digitalização da educação básica como solução para os problemas estruturais da escola pública, o Estado ignora as profundas desigualdades materiais que caracterizam o sistema educacional brasileiro e que limitam o acesso real às tecnologias. Dados do Censo Escolar de 2024⁵³ mostram que, entre as 29.993 escolas de ensino médio brasileiras, públicas

como Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Estudar, Instituto Sonho Grande, Itaú Social, entre outras, revelando o crescente protagonismo de agentes privados na condução de políticas públicas educacionais e na formação docente no Brasil (Krawczyk; Ferretti, 2017).

⁵³ Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrJoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjJlYjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM0YWMtNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 18 nov. 2025.

e privadas, apenas 69,1% possuíam laboratório de informática e 76,4% ofereciam acesso à internet aos/as estudantes, evidenciando as contradições entre a política anunciada e o cotidiano escolar. Além disso, esses indicadores não informam sobre a qualidade da infraestrutura. A existência de um laboratório, por exemplo, não garante a disponibilidade de computadores em quantidade adequada ou em condições de funcionamento, assim como a mera oferta de internet não revela sua velocidade, estabilidade ou capacidade de atender às demandas pedagógicas.

Falar em tecnologia na escola, portanto, envolve muito mais do que propor mudanças curriculares ou incorporar plataformas digitais. Trata-se de assegurar condições concretas e equitativas de acesso para todos/as os/as estudantes, independentemente da rede, da região ou do contexto socioeconômico. Sem isso, as políticas voltadas à inovação digital correm o risco de aprofundar desigualdades já existentes, em vez de contribuir para superá-las.

No ano seguinte à oficialização da Reforma do Ensino Médio, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018c), que atualizou as DCNEM. Essa nova diretriz representou uma mudança significativa no desenho curricular dessa etapa da educação básica. Embora mantenha princípios já elencados nas diretrizes de 2012, como a formação integral e o respeito à diversidade, a versão de 2018 introduz novos elementos que alteram a organização pedagógica e os sentidos atribuídos ao ensino médio, em consonância com as mudanças promovidas pela Lei nº 13.415/2017. Além disso, busca esclarecer termos que não ficaram claros na legislação.

Dentre os elementos introduzidos, destacam-se o projeto de vida, que passa a orientar as escolhas dos/as estudantes ao longo da trajetória escolar, e a criação dos itinerários formativos, que permitem diferentes percursos dentro da escola, com a promessa de respeitar interesses, habilidades e contextos locais. A formação integral, conforme descrita nas novas diretrizes, passa a abarcar não apenas as dimensões física e cognitiva, mas também a socioemocional, tendo como foco o desenvolvimento da autonomia, da cidadania e do protagonismo juvenil (Brasil, 2018c).

A proposta de flexibilização curricular busca adaptar o ensino às diferentes realidades locais, promovendo uma maior articulação entre os saberes escolares e os contextos históricos, sociais, culturais e econômicos vivenciados pelos/as estudantes. Termos como unidades curriculares, arranjos curriculares e diversificação da oferta ganham destaque no texto normativo, abrindo espaço para diferentes formas de organização dos conteúdos, que podem ser estruturados em disciplinas, projetos, módulos ou núcleos de estudo. Ao mesmo tempo, competências e

habilidades passam a ser compreendidas como articulações entre conhecimento, atitudes e valores, orientadas tanto para o exercício da cidadania quanto para a atuação no mundo do trabalho. Vale destacar que as DCNEM mantêm a mesma divisão em áreas do conhecimento e seguem o formato de organização curricular proposto pela reforma de 2017.

Muitas das propostas presentes nas Diretrizes de 2018 retomam ideias que já estiveram presentes em outros momentos da história da educação brasileira, revelando uma certa continuidade no modo de conceber o currículo, ainda que com novas roupagens. O mesmo ocorreu com a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC.

A ideia de construir uma base nacional comum não é recente. Ela remonta à Reforma Capanema, de 1942, e foi retomada em diferentes momentos da legislação educacional brasileira. Da mesma forma, a proposta de flexibilização curricular já se fazia presente na LDB de 1971, ao estabelecer a divisão entre uma base comum e uma parte diversificada, estrutura bastante semelhante à proposta atualmente em vigor. Apesar das várias tentativas ao longo das décadas, foi com a publicação da Resolução nº 4/2018 (Brasil, 2018a), em 17 de dezembro de 2018, que instituiu-se oficialmente a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), consolidando uma etapa fundamental no processo de reestruturação curricular iniciado com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, e que guarda grande similaridade com as DCNEM de 1998 e os PCNEM de 1999.

A BNCC-EM passou a definir as competências e habilidades essenciais que devem ser asseguradas na FGB, cabendo às redes e instituições de ensino a definição dos itinerários formativos, conforme seus contextos locais e possibilidades. Como documento normativo, a BNCC-EM é considerada referência nacional para a formulação dos currículos dos cursos de ensino médio em todo o país. De acordo com o documento, os currículos devem ser contextualizados à realidade local dos/as estudantes, incentivar a interdisciplinaridade, o uso de metodologias diversificadas, a avaliação formativa, o uso de tecnologias educacionais, como também contemplar a formação continuada dos/as professores/as. Além disso, devem abranger temas transversais obrigatórios, como direitos humanos, educação ambiental, educação digital e para o trânsito, diversidade cultural, envelhecimento e respeito ao idoso, entre outros, que promovam práticas pedagógicas inclusivas e interculturais. Segundo a Resolução, a adequação dos currículos à BNCC-EM devia ser concluída até o início do ano letivo de 2020, para que fosse completamente implementado a partir de 2022 (Brasil, 2018a).

Devem estar alinhados à BNCC-EM: as matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala relativos ao ensino médio; os currículos dos cursos e os programas de formação docente; o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); além de programas e projetos pertinentes ao MEC, como o PNLD (Brasil, 2018a).

A nova normativa organiza as aprendizagens em torno de dez competências gerais que articulam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores voltados à formação integral dos estudantes. No entanto, ao fragmentar o currículo entre uma formação geral comum e percursos formativos diversos, delegando às redes de ensino e às escolas a responsabilidade pela organização dos itinerários, a BNCC-EM pode contribuir para a precarização do ensino, pelo fato de que o contexto escolar brasileiro é diverso e desigual, o que tende a reforçar ainda mais as disparidades educacionais existentes no país.

O documento afirma o seu compromisso com a formação integral, humana, cidadã e inclusiva, tendo em vista o pleno desenvolvimento humano em todos os aspectos, físicos, cognitivos e socioemocionais, que esteja alinhada aos interesses dos estudantes, e que possa contribuir para a construção e realização dos seus projetos de vida. Além disso, “[...] propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018b, p. 15). Desse modo, embora enuncie princípios voltados à formação integral e à valorização do protagonismo juvenil, sua implementação se insere em um contexto marcado por disputas de projetos e por problemas estruturais persistentes no ensino médio.

Segundo Krawczyk e Ferretti (2017), as reformas no ensino médio vinham sendo impulsionadas por discursos que apontavam uma crise profunda nessa etapa da educação, mas que, na verdade, acabavam mascarando a falta de um consenso nacional sobre qual modelo de ensino médio o país realmente desejava. Embora os problemas estruturais fossem evidentes, como a precariedade das escolas, os baixos salários e as más condições de trabalho dos/as professores/as, além de um formato escolar que pouco dialogava com a realidade dos/as estudantes, o que se observava era uma constante oscilação entre propostas que ora unificavam, ora segmentavam essa etapa de ensino. Para os autores, as reformas pareciam responder muito mais a pressões políticas e econômicas do que a uma escuta qualificada das necessidades da comunidade escolar. Nesse contexto, permanecia o desafio de conciliar a garantia do acesso universal à educação com a

superação dos mecanismos de exclusão e seleção historicamente presentes no ensino médio brasileiro.

4.3.2 As Reformas Educacionais no Governo Bolsonaro (2019-2022)

A partir de 1º de janeiro de 2019, o Brasil entrou em um novo cenário político com a posse do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Esse período foi marcado por intensas tensões políticas e ideológicas, além de medidas que representaram um retrocesso para a educação pública. Cortes orçamentários e ataques a políticas educacionais provocaram forte resistência por parte de movimentos sociais, que já vinham se mobilizando desde o governo Temer.

Segundo Leher e Santos (2023), Bolsonaro era uma figura política improvável, mas que, em meio à crise, ganhou destaque. Tratava-se de um personagem que circulava no lumpesinato e cuja estatura política, em condições normais, o relegaria ao rodapé da história; no entanto, acabou sendo eleito presidente. Esse fenômeno não ocorreu de forma isolada. Em um contexto marcado por constantes crises, a extrema-direita vinha se fortalecendo, principalmente no período pós-golpe de 2016. Diversos fatores contribuíram para sua ascensão e vitória nas urnas, entre eles a Operação Lava Jato, o documento Ponte para o Futuro, elaborado pela Fundação Ulysses Guimarães – já mencionado neste trabalho – e, sobretudo, a prisão do candidato Lula, que o tirou das disputas eleitorais de 2018. Esses elementos, amplificados pelas redes sociais e por discursos ultraconservadores, resultaram na “[...] eleição do referido personagem que, até então, era um caricato deputado que circulava nos porões da história” (Leher; Santos, 2023, p. 13).

Assim, ressaltam os autores, a política educacional no governo Bolsonaro não deve ser analisada de forma isolada do bolsonarismo e suas articulações com a extrema-direita militar, o fundamentalismo religioso e com os setores econômicos que se beneficiaram de sua gestão (Leher; Santos, 2023).

Programas como o Future-se⁵⁴, lançado em 2019, ilustram essas articulações políticas na prática, ao propor maior autonomia financeira para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), incentivando a captação de recursos próprios e parcerias com organizações sociais e empresas privadas. Apesar do lançamento oficial e de algumas ações iniciais, a implementação foi

⁵⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/PL/2020/msg302-maio2020.htm. Acesso em: 23 jul. 2025.

limitada, pois a maioria das Ifes rejeitou a adesão voluntária ao Future-se, manifestando preocupações com a autonomia institucional e a dependência do financiamento privado. Além disso, o programa enfrentou resistência política no Congresso Nacional, dificultando sua plena efetivação (Brasil, 2020a; Gomes *et al.*, 2024).

Segundo Gomes *et al.* (2024), embora se apresentasse como uma iniciativa modernizadora, o programa funcionava como um cavalo de Troia, pois abria caminho para a consolidação de vínculos público-privados que ameaçavam a autonomia universitária. Em suas palavras, o Future-se celebra uma suposta inovação, mas na prática tende a subordinar as universidades aos interesses do mercado, implicando impactos negativos para a educação pública superior.

No mesmo ano de 2019, além do Future-se, foram lançados outros dois programas. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), voltado à educação básica, especialmente aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. A proposta previa a militarização parcial da gestão escolar e a promoção de valores disciplinares, evidenciando uma agenda conservadora e autoritária que repercute diretamente na organização pedagógica e na cultura escolar. Também foi lançado o Programa Novos Caminhos, como uma estratégia de fortalecimento da educação profissional e tecnológica que priorizava a formação técnica de curta duração, em articulação com as demandas do setor produtivo. Com foco na empregabilidade e na ampliação de sua oferta por meio de plataformas digitais e parcerias institucionais, o programa reafirmou uma concepção de educação voltada à produtividade e à inserção imediata no mercado de trabalho. Somado a isso, o Governo apoiou o movimento *homeschooling*, que estava alinhado a valores neoconservadores que privilegiavam a educação domiciliar em detrimento da laicidade e da diversidade do ensino público (Brasil, 2020a; Gomes *et al.*, 2024).

O final de 2019 foi marcado por uma pandemia que se alastrou rapidamente pelo mundo e chegou ao Brasil, provocando impactos profundos na saúde pública e na educação. Para conter a disseminação do Coronavírus (SARS-CoV-2), em 2020 foi publicada a Lei nº 13.979/2020, que instituiu, entre outras medidas, restrições à entrada e saída do país e o isolamento social (Brasil, 2020b). Durante a pandemia, quando escolas ao redor do mundo precisaram suspender atividades presenciais, o governo federal brasileiro adotou uma postura de resistência às medidas de isolamento, sustentando a ideia de alcançar a chamada imunidade de rebanho. Como a gestão das escolas de educação básica é, em grande parte, responsabilidade de estados e municípios, coube a esses entes decidir pelo fechamento temporário (Leher; Santos, 2023).

Nesse contexto, as aulas presenciais foram suspensas e iniciou-se uma reestruturação curricular para dar continuidade ao calendário escolar. Como alternativa, adotou-se o ensino remoto mediado por tecnologias digitais, que provocou mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender. Essa reorganização esbarrou em um problema de ordem estrutural, pois nem todos/as os/as estudantes tinham acesso à internet e a equipamentos eletrônicos (Alberto *et al.*, 2020).

Em resposta às demandas educacionais, o governo Bolsonaro adotou medidas que comprometeram ainda mais o financiamento da educação, demonstrando uma postura de descaso diante das necessidades emergenciais. Em 2021, além de tentar barrar no Supremo Tribunal Federal (STF) a destinação de recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust) para ampliar o acesso à internet nas escolas, bloqueou verbas já previstas no orçamento do MEC, resultando na menor aplicação de recursos na área nos últimos dez anos. Essas ações contribuíram para acirrar as desigualdades educacionais, sobretudo no acesso às tecnologias digitais, fundamental à manutenção das atividades escolares durante a crise sanitária (Leher; Santos, 2023). Ainda, conforme os autores, houve boicote sistemático ao redimensionamento do Fundeb, resistindo até mesmo a ampliar a participação da União no financiamento do Fundo, que deveria destinar 10% do PIB à educação, conforme estabelecido no PNE (Brasil, 2014). Para agravar, o governo intensificou os cortes no orçamento da educação e da pesquisa, em conformidade com a política de austeridade fiscal vigente, comprometendo ainda mais a garantia do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Foi também nesse cenário de grandes desafios que teve início a implementação do Novo Ensino Médio em diversas escolas-piloto do país⁵⁵. As políticas educacionais adotadas nesse período demonstraram forte alinhamento aos princípios da racionalidade neoliberal, ao promoverem a lógica da eficiência, da autonomia administrativa e da inserção da educação pública nos mecanismos de mercado.

Ainda no contexto da pandemia e em conformidade com a proposta de implementação da Reforma do Ensino Médio, em 13 de julho de 2021, o MEC publicou a Portaria nº 521/2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, com o objetivo de alinhar os currículos à BNCC e aos itinerários formativos. O cronograma, que abrangeu o período

⁵⁵ Sobre esse assunto, ver a Seção 5, A implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais: uma revisão integrativa das produções científicas.

de 2020 a 2024, previa ações como a ampliação da carga horária para mil horas anuais, a elaboração e implementação de novos currículos, a atualização dos materiais didáticos por meio do PNLD e a revisão das matrizes do Saeb e do Enem (Brasil, 2021a).

Em 16 de setembro daquele ano, foi publicada a Portaria nº 733/2021, que instituiu o Programa Itinerários Formativos, com o objetivo de coordenar a implementação do Novo Ensino Médio. De adesão voluntária, o programa oferecia apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a implantação dos itinerários formativos, visando contribuir para o desenvolvimento do projeto de vida dos/as estudantes, a formação integral e a inserção no mundo do trabalho. Ele foi estruturado em quatro eixos principais: apoio técnico e financeiro às escolas, fomento às escolas-modelo, integração entre as redes de ensino estaduais e federal, monitoramento e avaliação da implementação da reforma. Além disso, estabeleceu as responsabilidades para as secretarias de educação e unidades escolares, incluindo a elaboração de Propostas de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF) e a prestação de contas dos recursos recebidos (Brasil, 2021b).

A partir de 2022, todas as escolas brasileiras deveriam iniciar a implementação do Novo Ensino Médio, reorganizando a trajetória dos estudantes com base na divisão entre a FGB e os itinerários formativos, conforme estabelecido na Lei nº 13.415/2017 e orientado pelas DCNEM, pela BNCC-EM e demais normativas infralegais. Cabe ressaltar que, nesse mesmo ano, as aulas retornaram integralmente ao formato presencial em todo o país, após um período de implementação híbrida que vinha ocorrendo desde 2021. Assim, além de enfrentarem os desafios decorrentes da pandemia, as instituições também precisariam lidar com a complexa tarefa de colocar em prática o currículo do Novo Ensino Médio.

Por fim, durante a gestão do governo Bolsonaro, a educação pública foi fortemente atacada por discursos e políticas de viés ideológico, religioso e neoliberal, configurando uma verdadeira guerra cultural, influenciada por Olavo de Carvalho e seus seguidores, como os ministros da educação Ricardo Vélez e Abraham Weintraub. Conteúdos de ciências sociais, filosofia e história foram alvo de críticas sob a justificativa de combater o chamado marxismo cultural, docentes sofreram perseguições, e movimentos como a Escola Sem Partido reforçaram a narrativa antimarxista. Ao longo do mandato, o governo promoveu cortes orçamentários nas universidades e institutos federais, atacou a autonomia universitária, a ciência e a educação de perspectiva crítica, além de intervir politicamente na nomeação de reitores. A pandemia foi conduzida sob uma lógica

de negacionismo científico e políticas de darwinismo social, impactando, principalmente, as populações mais vulneráveis (Leher; Santos, 2023).

4.3.3 As Reformas Educacionais no Governo Lula (2023 até os dias atuais)

A transição do governo Jair Bolsonaro para o terceiro mandato de Lula, em janeiro de 2023, foi marcada por forte tensão política, pressões de grupos organizados contra a democracia e episódios de violência institucional, como os ataques de 8 de janeiro⁵⁶ ao Congresso Nacional, ao STF e ao Palácio do Planalto. Esses acontecimentos revelaram a tentativa de setores ligados ao bolsonarismo de impedir a posse do novo presidente. Em certa medida, é possível traçar um paralelo com a trajetória de Getúlio Vargas, já mencionada nesse texto, que também ascendeu ao poder em 1930 por meio da Revolução que rompeu com a ordem constitucional, e em 1937 consolidou um regime ditatorial com o Estado Novo, apoiado por setores militares e elites conservadoras. Em ambos os casos, observamos práticas antidemocráticas e o uso de narrativas com ameaça à ordem como justificativa para o avanço de projetos autoritários, cujos mandatos tiveram forte presença de militares na gestão pública, inclusive educacional.

Com a chegada de Lula ao poder, apoiado por uma ampla frente democrática, entretanto num cenário de polarização político-ideológica, houve um esforço de reconstrução das políticas educacionais, pautado na valorização do conhecimento científico, na retomada do diálogo com instituições acadêmicas e na defesa da escola pública, democrática e inclusiva. O novo governo sinalizou o compromisso com a recomposição orçamentária do setor, a valorização dos/as profissionais da educação e a revisão de medidas implantadas nos anos anteriores, como a Reforma do Ensino Médio.

Em resposta às crescentes críticas quanto à implementação do Novo Ensino Médio, o governo federal instituiu, por meio da Portaria nº 399/2023, uma consulta pública nacional com o objetivo de avaliar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio e propor possíveis alterações na política educacional. Os desdobramentos dessa escuta culminaram na apresentação de um projeto de lei, que propôs mudanças na estrutura da reforma, além da criação do Comitê de Monitoramento e Avaliação do Ensino Médio por meio da Portaria nº 2.092, de 7 de dezembro de

⁵⁶ Disponível em: <https://infograficos.oglobo.globo.com/politica/cronologia-golpistas-atacam-congresso-planalto-stf-brasil.html>. Acesso em: 15 ago. 2025.

2023, sinalizando o reconhecimento institucional das contradições geradas pela reforma e a pressão exercida por diversos setores da sociedade civil, movimentos estudantis, sindicatos e entidades acadêmicas (Brasil, 2025). Esses movimentos demonstram como a política do Novo Ensino Médio, longe de ser um consenso, está inserida em uma arena de disputas ideológicas e interesses de classe, em conformidade com os processos de reestruturação do Estado e da educação sob a lógica neoliberal.

A partir das críticas recorrentes e da consulta pública realizada em 2023, o governo federal propôs ajustes à política educacional. Em 2024, consolidou-se uma nova etapa da Reforma do Ensino Médio com a sanção da Lei nº 14.945/2024, que instituiu a Política Nacional de Ensino Médio (Brasil, 2024). A norma estabeleceu a carga horária mínima anual de 1.000 horas, distribuídas em no mínimo 200 dias letivos, com previsão de ampliação progressiva para 1.400 horas, conforme prazos e metas estabelecidos no PNE, que ainda se encontra em tramitação. Manteve a organização curricular com a FGB e os itinerários formativos, devendo a FGB totalizar, no mínimo, 2.400 horas ao longo dos três anos, e os itinerários pelo menos 600 horas.

A principal mudança foi a retomada da carga horária anual da FGB para 800 horas, que havia sido reduzida para 600 horas com a Reforma de 2017. Na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), essa carga horária não podia ultrapassar 1.800 horas anuais, agora, com a nova normativa, ao estabelecer limites mínimos, tanto a FGB quanto os itinerários, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, podem ter carga horária ampliada, abrindo possibilidade para que as redes estaduais possam elaborar currículos distintos. No caso da formação técnica e profissional, o/a estudante deve cumprir, no mínimo, 2.100 horas da FGB. Desse total, a legislação permite que até 300 horas sejam direcionadas ao aprofundamento de conteúdos da BNCC que tenham relação direta com a área técnica ofertada (Brasil, 2024).

As áreas de conhecimento foram reestruturadas, reincorporando a obrigatoriedade de componentes curriculares que haviam sido relegados a segundo plano, como artes, educação física, filosofia e sociologia. Contudo, a nova legislação não definiu uma carga horária mínima para esses componentes, abrindo espaço para que as redes estaduais promovam reduções significativas em sua oferta. Esse cenário tem mobilizado professores/as em diversos estados do país, que têm pressionado secretarias de educação e conselhos estaduais para garantir a presença efetiva de filosofia e sociologia nas três séries do ensino médio. Em muitos casos, os/as docentes têm

recorrido a audiências públicas e até mesmo a ações judiciais para impedir que essas disciplinas sejam novamente esvaziadas (Sá, 2025).

As entidades que representam essas áreas alertam que a indefinição da carga horária coloca em risco a formação crítica dos/as estudantes, já que filosofia e sociologia desempenham papel fundamental na reflexão sobre questões éticas, políticas e sociais. Também ressalta que, embora o currículo tenha sido reorganizado, o Enem continua exigindo conhecimentos dessas disciplinas, de modo que sua redução pode ampliar desigualdades e prejudicar o desempenho dos/as estudantes. A mobilização, que já envolve professores/as de 16 estados⁵⁷, mostra que a mera obrigatoriedade prevista na lei não garante sua oferta real nas escolas, evidenciando uma disputa pela preservação do campo das humanidades no ensino médio (Sá, 2025).

A partir da nova estrutura prevista na Lei nº 14.945/2024, cada escola deve oferecer, obrigatoriamente, pelo menos dois itinerários com diferentes ênfases, salvo unidades com ensino técnico integrado. A oferta deve ser majoritariamente presencial, admitindo o ensino mediado por tecnologia apenas em situações excepcionais, que serão regulamentadas pelos sistemas de ensino. A legislação também garante que, em municípios onde houver demanda, exista ao menos uma escola pública com oferta de ensino médio regular no período noturno, reconhecendo as necessidades específicas dos estudantes trabalhadores. Prevê ainda a implementação de políticas, programas e projetos de formação continuada para os/as docentes, condição indispensável para a efetivação das mudanças propostas, mas também mantém a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber. Além disso, permite o reconhecimento de experiências extraescolares (como estágio, trabalho remunerado ou voluntário, iniciação científica) como parte da carga horária, desde que articuladas ao currículo e autorizadas pelos sistemas de ensino. Por fim, segundo a normativa, o currículo deve promover metodologias investigativas, articular saberes, reconhecer o trabalho como formativo e integrar o aprendizado com o contexto comunitário e social (Brasil, 2024).

De acordo com o artigo 35-B, § 2º, os/as estudantes devem ter acesso a oportunidades que contribuam para a construção de seus projetos de vida. Essa formação deve contemplar o desenvolvimento integral nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, promover a integração com a comunidade e incentivar a participação cidadã, além de prepará-los/as para o mundo do

⁵⁷ Para mais informações, acesse: <https://planodeaula.online/o-apagao-do-pensamento-critico-professores-de-16-estados-lutam-contra-reducao-de-filosofia-e-sociologia/?i=1>. Acesso em: 24 jan. 2026.

trabalho de maneira ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024). Embora retome princípios presentes nas legislações anteriores, essa nova formulação reitera a ideia de formação integral como eixo estruturante do ensino médio.

As competências socioemocionais vêm ganhando destaque nas reformas educacionais como parte da formação integral e preparação dos/as jovens para os desafios contemporâneos. Contudo, Quadros e Krawczyk (2024), ao analisarem os documentos do movimento Educação Já!, coordenado pelo Todos Pela Educação (TPE), mostram que habilidades como autocontrole, resiliência, perseverança e trabalho em equipe, embora apresentadas como essenciais, na prática, tendem a assumir um caráter predominantemente adaptativo. Nas análises dos autores, essas competências funcionam como dispositivos que orientam e regulam comportamentos em conformidade com as exigências de um mercado de trabalho instável e competitivo. Assim, a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso acaba por recair sobre o indivíduo, como se a capacidade de gerir as próprias emoções fosse suficiente para superar desigualdades que são estruturais.

Essa ênfase privilegia um repertório emocional alinhado às lógicas da produtividade e da empregabilidade, deslocando para segundo plano dimensões críticas, sociais e culturais da formação humana. O efeito é ainda mais problemático entre jovens das classes populares, para os quais qualidades como autocontrole e resiliência passam a ser requeridas como formas de adaptação à precariedade da vida cotidiana, e não como parte de um projeto educativo que busque ampliar direitos, possibilidades e autonomia. Nesse sentido, como alertam Quadros e Krawczyk (2024), a centralidade atribuída às competências socioemocionais contribui para normatizar modos de ser e agir compatíveis com a racionalidade neoliberal que tem influenciado as políticas educacionais, reforçando individualizações e naturalizando desigualdades em vez de enfrentá-las.

No mesmo ano de 2024, foram publicadas a Resolução CNE/CEB nº 2/2024, que instituiu as novas DCNEM, e a Portaria nº 958/2024, que estabeleceu os parâmetros para os planos de ação estaduais. A elaboração de parâmetros nacionais para os itinerários formativos e o lançamento de edital do PNLD 2026 revelam a tentativa de consolidar uma base comum a partir da nova normativa. Também foram criados o Programa Ensino Médio Mais, voltado para estudantes do período noturno, e o programa Pé-de-Meia, criado pela Lei nº 14.818/2024, que prevê incentivos financeiros em forma de poupança aos/às estudantes matriculados/as no ensino médio público. Em continuidade a esse processo, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 4/2025, que instituiu os

Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs), estabelecendo balizas curriculares para orientar os sistemas de ensino na elaboração dos itinerários (Brasil, 2025).

Essas mudanças recentes no ensino médio mostram que as disputas em torno dele continuam abertas. No fundo, mais do que alterar leis e diretrizes, elas trazem de volta uma questão antiga: afinal, o que é o ensino médio no Brasil? É justamente essa indefinição, que se mantém como uma problemática, que abordaremos na próxima subseção.

4.4 AFINAL, O QUE É O ENSINO MÉDIO?

Além dos problemas inerentes ao próprio ensino médio no Brasil e suas carências, há ainda a questão da indefinição de sua identidade e função educativa. Não se sabe precisar o que realmente é essa fase escolar. Ele é uma fase de conclusão da educação básica ou um preparo para o ensino superior? Deve ser profissionalizante, pré-profissionalizante ou apenas formativo? Essa indefinição, presente desde sua origem, impacta diretamente nas políticas e reformas educacionais que, ora o tratam como etapa terminal, ora como fase de transição. Para Nosella (2016, p. 20), “a própria nomenclatura, ensino médio, testemunha a falta de autonomia conceitual”.

Historicamente, o ensino médio tem assumido diferentes funções e significados. Em determinados contextos, foi associado ao *status* social das elites imperiais; em outros, foi concebido como etapa preparatória para o ensino superior, como um grau intermediário entre o ensino fundamental e o ensino superior, ou ainda como fase terminal da educação básica, voltada à inserção no mundo do trabalho.

Muitos/as autores/as o consideram como uma fase transitória. No entanto, ao situá-lo como etapa transitória perante a sociedade, descredibiliza-se toda a função pedagógica e formativa que essa fase tem na formação dos/as jovens. O que nos leva a questionar: o que seria fase transitória? Transitória para o mercado de trabalho ou para o ensino superior ou mesmo para o desemprego? Que tipo de formação é essa que se situa no meio? Médio em relação ao nível ou à qualidade? Trânsito no sentido de passagem? O que é realmente o ensino médio? De que ensino médio estamos falando?

Enquanto esse debate persiste, há quem defenda com firmeza a centralidade do ensino médio. O professor Severino (2016, p. 14), por exemplo, afirma que essa é “[...] a fase escolar

estratégica do sistema educacional e do processo de democratização e modernização de uma nação, por isso, é preciso reverter todo esse enviesamento”, destacando sua importância no processo educativo. Tanto ele quanto Nosella (2016) partilham da preocupação com as reformas que tendem a tornar o ensino médio cada vez mais prático e profissionalizante. Suas preocupações giram em torno da crescente ênfase dada ao ensino técnico de nível médio e ao ensino médio integrado à educação profissional, sobretudo quando tais modalidades passam a orientar a organização curricular do ensino médio segundo demandas imediatas do mercado de trabalho.

Krawczyk (2011, p. 755) é enfática ao dizer que não se trata apenas de uma crise de identidade: “fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional”.

A tentativa de estabelecer o trabalho como princípio educativo do ensino médio representou um avanço, mas também gerou contradições. Afinal, que tipo de trabalho está em questão? E por que esse princípio seria exclusivo do ensino médio, se toda a educação está, de algum modo, estruturada em torno da preparação para o trabalho? Assim, mesmo estabelecendo esse princípio para todos os níveis, o dilema da identidade continua sendo alvo de debate.

Nosella (2016) atribui essa problemática a uma questão de vício metodológico, em que se analisa a partir da estrutura da sociedade, e não do/a jovem em si, desconsiderando suas peculiaridades. Para ele, “[...] a especificidade pedagógica do ensino de 2º grau decorre da peculiaridade psicológica de sua clientela que, implicitamente, exige da geração mais adulta uma sistemática e racional formação para o exercício da responsabilidade, da autonomia e da criatividade individual e coletiva” (Nosella, 2016, p. 21). Assim sendo, são as peculiaridades dos/as jovens que os/as diferenciam dos outros públicos estudantis, que dão identidade ao ensino médio. Nessa faixa etária, aguçam sentimentos mais fervorosos e mais latentes em busca de autonomia familiar e de modelos prontos.

A partir dessa compreensão, Nosella (2016) propõe dois princípios fundamentais para o ensino médio: o trabalho moderno e o exercício da autonomia, da responsabilidade e da criatividade. Esses princípios devem estar integrados ao currículo, de modo que o estudo do trabalho não seja apenas técnico, mas também ético e político, despertando nos/as jovens a consciência crítica, a participação cidadã e a capacidade de criar e transformar.

Pensar o ensino médio é, antes de tudo, pensar na juventude brasileira e nas condições concretas de sua formação. Romper com a concepção de um ensino médio e mediano é passo

fundamental para reconhecer essa etapa como estratégica na construção de um projeto educativo verdadeiramente emancipador, voltado à transformação social.

4.5 BREVES CONSIDERAÇÕES

Ao longo desta seção, observamos que o currículo da educação pública tem sido constantemente atravessado por disputas, ora assumindo um formato mais robusto, ora mais enxuto; ora orientado por uma perspectiva propedêutica, ora voltado prioritariamente à formação profissional. A análise histórica mostra que essas tensões não são recentes, mas remontam ao século XIX, quando se consolidaram no Brasil as primeiras disputas entre formação ampla e formação voltada ao trabalho, entre uma educação destinada às elites e outra às camadas populares. Como destacam Marx e Engels (2011), toda organização social carrega as marcas da luta de classes, e a escola se insere nesse movimento, oscilando entre projetos de formação humana integral e propostas alinhadas aos interesses do mercado. Assim, foi se consolidando a dualidade educacional brasileira, atualizada em cada reforma.

Os padrões inaugurados no século XIX continuam a se reproduzir, de diferentes formas, ao longo de todo o século XX e ganham novas roupagens com as reformas do século XXI. A Reforma do Ensino Médio reforça essa dualidade ao reduzir a carga horária destinada à formação geral, essencial à formação humana, crítica e integral, representando um grande retrocesso. Em seu lugar, foram introduzidos os itinerários formativos, apresentados como uma proposta de flexibilização curricular moderna e inovadora. No entanto, essa estrutura tende a acentuar a fragmentação do conhecimento, reunindo componentes curriculares que podem não dialogar com os interesses dos estudantes ou com seus projetos de vida, distanciando-se da formação omnilateral defendida por Marx (2013) e da escola unitária proposta por Gramsci (2024).

Na prática, a efetivação dessa reforma dependerá das condições reais de cada instituição, considerando seus contextos locais, estruturais, financeiros e o quadro docente disponível, podendo ocorrer ofertas desiguais. Ainda assim, todos os estudantes do país enfrentarão o mesmo Enem, exame que exige uma formação geral básica sólida, o que pode reduzir drasticamente as chances de uma parcela significativa da população.

Diante desse quadro, questionamos: quem terá mais oportunidades? Quem estará em vantagem? Quem poderá, de fato, acessar cursos altamente disputados no Sisu, como Medicina, Engenharia ou Direito? A quem essa formação realmente se destina e com qual propósito?

Essas reflexões abrem caminho para a próxima seção, na qual analisaremos como tais contradições aparecem nas produções científicas sobre a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais. Esses estudos permitirão compreender como a reforma vem sendo materializada em diferentes contextos escolares, as estratégias adotadas, os desafios enfrentados e os impactos percebidos no cotidiano das instituições.

5 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

“Mas, na realidade, o tipo de escola que impera na prática, mostra que tudo isso é apenas ilusão verbal. A escola vai se organizando sempre de modo a restringir cada vez mais a base da classe governativa tecnicamente preparada, isto é, com uma preparação universal histórico-crítica”
(Gramsci, 2024, p. 577).

Nesta seção, apresentamos uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, composta por produções científicas levantadas em 2024, em bases de dados nacionais e internacionais. Propomo-nos, por meio dessa revisão, identificar e analisar as principais contribuições da produção científica acerca da implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, com ênfase no contexto de implementação, nas ações e estratégias empregadas, nos desafios enfrentados e nos impactos observados no cotidiano escolar.

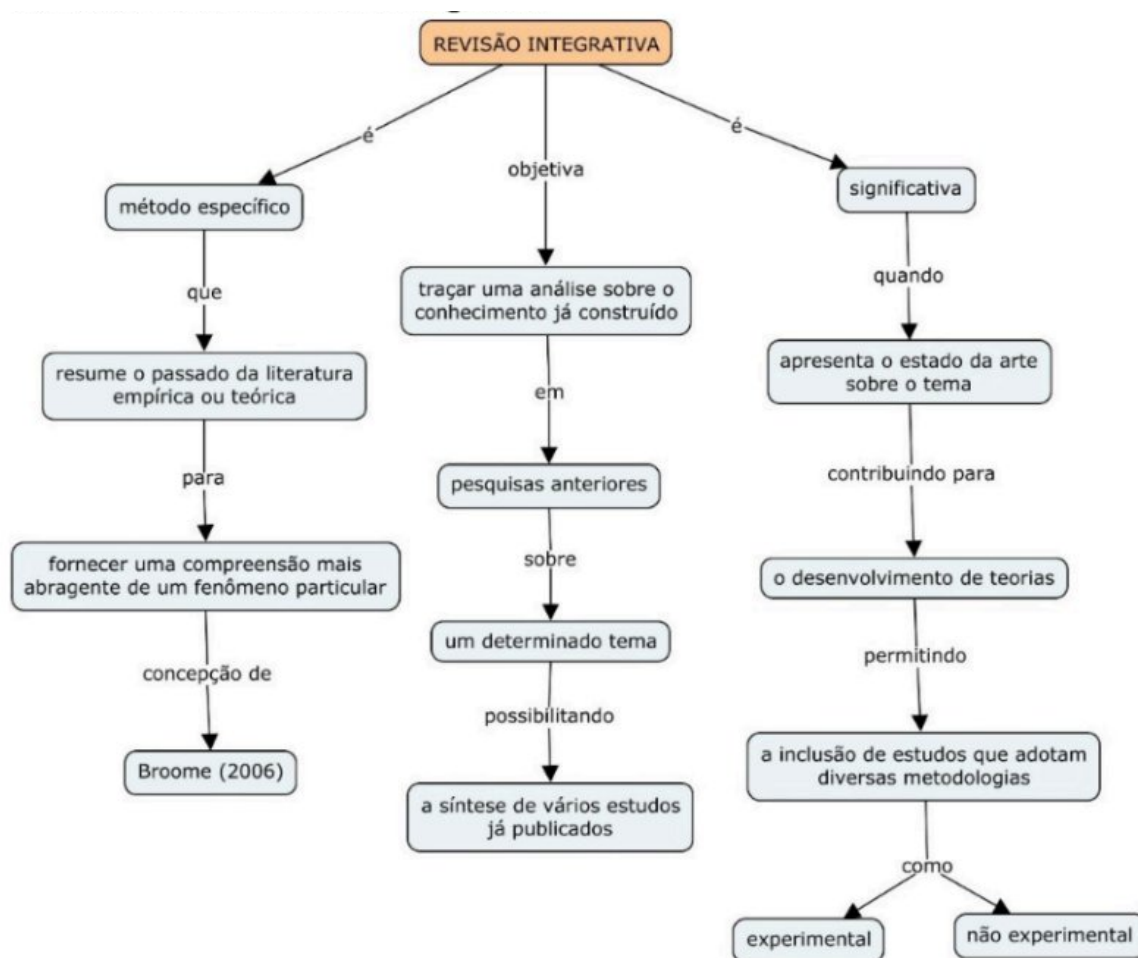
O conhecimento produzido sobre o tema, a partir de diferentes contextos e perspectivas, pode fornecer subsídios importantes para o direcionamento da pesquisa, muitas vezes não considerados na elaboração do projeto inicial.

5.1 REVISÃO INTEGRATIVA

Com o propósito de compreender a implementação do Novo Ensino Médio e suas implicações no sistema educacional mineiro, realizamos, por meio deste estudo de abordagem qualitativa, uma revisão integrativa da literatura, buscando reunir e analisar o conhecimento produzido sobre esse tema. A revisão integrativa é um recurso metodológico que possibilita a sistematização dos conhecimentos produzidos sobre um tema específico, incluindo uma variedade de métodos, perspectivas, abordagens e documentos, teóricos e empíricos, estudos experimentais e não experimentais, para que possamos ter uma visão mais rica e abrangente do objeto de estudo, além de contribuir para o desenvolvimento de novas teorias (Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022).

O diferencial desse método em relação a outros como a revisão sistemática e a meta-análise, é a sua flexibilidade. Essa combinação de dados de diferentes tipos de literatura com “[...] um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular”, fornece um panorama mais completo sobre os conceitos, teorias, problemas e propostas mais relevantes sobre o tema em foco (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 103). Podemos compreender melhor o método a partir da Figura 2.

Figura 2- Características estruturais da revisão integrativa



Fonte: Rodrigues, Sachinski, Martins (2022, p. 6).

Optamos pela revisão integrativa por considerarmos esse método mais robusto e alinhado à área da educação, pois permite integrar e analisar estudos diversos, oferecendo uma visão abrangente sobre o Novo Ensino Médio e suas múltiplas dimensões (pedagógica, política, social e econômica).

Para a elaboração desta revisão, nos pautamos nas Recomendações Prisma, declaração dos Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises, versão 2020⁵⁸. Essa recomendação foi escrita por um grupo de pesquisadores internacionais e tem o objetivo de ajudar estudiosos a relatar de forma transparente e precisa por que a revisão foi feita, os caminhos percorridos, os métodos utilizados e os resultados encontrados. Essas recomendações incluem a Declaração Prisma 2020, fluxogramas, um *checklist* com 27 itens para guiar a escrita da revisão e um artigo que explica e orienta cada item. Embora a Recomendação Prisma tenha sido elaborada para revisões sistemáticas com foco na área de saúde, ela pode ser adaptada para outros tipos de revisões e outras áreas do conhecimento (Page *et al.*, 2022).

Além disso, consideramos a proposta de Souza, Silva e Carvalho (2010), que organizam a revisão integrativa em seis fases: i) elaboração da pergunta norteadora; ii) busca ou amostragem na literatura; iii) coleta de dados; iv) análise crítica dos estudos incluídos; v) discussão dos resultados; vi) apresentação da revisão integrativa.

A partir dessa proposta, estruturamos o trabalho em três fases: 1) Elaboração da questão norteadora; 2) Metodologia (abrange as etapas de busca, amostragem e coleta de dados); 3) Resultados e discussão (análise crítica das informações extraídas e a discussão dos resultados, destacando os principais achados, relacionando-os a outras pesquisas e autores e analisando as contribuições para a pesquisa).

5.2 ELABORAÇÃO DA QUESTÃO NORTEADORA

A questão norteadora foi elaborada a partir do objetivo principal da pesquisa de doutorado que consiste em analisar a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, investigando de que modo as normativas educacionais que a orientam contribuem, ou não, para a superação da dualidade histórica do ensino secundário brasileiro, caracterizada pela separação entre formação propedêutica e formação técnico-profissional, e para a promoção da formação humana integral dos/as estudantes. É importante conhecermos o que tem sido produzido sobre essas políticas e seus efeitos sobre a educação, especialmente no contexto mineiro, foco de nossa pesquisa. Dessa forma, buscamos responder, por meio da revisão integrativa, ao seguinte questionamento: o que a literatura tem produzido sobre a implementação do Novo Ensino Médio

⁵⁸ Disponível em: <https://www.prisma-statement.org/>. Acesso em: 2 dez. 2024.

em Minas Gerais? Quais foram as ações, estratégias, desafios e implicações no cotidiano escolar? Para responder a essas questões, consideramos as ações e estratégias adotadas pelas instituições de ensino de Minas Gerais para a oferta da Formação Geral Básica (FGB) e dos itinerários formativos, os desafios apresentados durante a implementação do Novo Ensino Médio, bem como os impactos provocados no cotidiano escolar.

5.3 METODOLOGIA

Nos meses de agosto e setembro de 2024, foram realizadas pesquisas *online* na base de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Brasil, no indexador *Educ@*, no *Sistema de Información Científica Redalyc*, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os dois últimos estão vinculados ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Com o propósito de ampliar o campo de estudos, foram selecionadas bases nacionais e internacionais de acesso aberto que contemplam a área da educação. A opção pelo acesso aberto permite que outros/as usuários/as interessados/as no tema possam acessar esses documentos na íntegra. Concentramos nosso foco em artigos, dissertações e teses de pesquisadores/as vinculados/as a instituições brasileiras, escritos em língua portuguesa, com recorte temporal de 2017 a 2024. Esse recorte se deve ao fato de que a Lei nº 13.415, que regulamentou a Reforma do Ensino Médio, foi publicada no ano de 2017. Desconsideramos outros tipos de documentos como resenhas, editoriais, ensaios, *preprints*, apresentações, capítulos, livros etc. Foram usados os descritores “Reforma do Ensino Médio”, “Novo Ensino Médio”, “cotidiano escolar”, “Minas Gerais”, “itinerários formativos”, combinados aos operadores booleanos *OR* e *AND*, para formar as estratégias de busca.

Aos resultados obtidos na busca, aplicamos o primeiro filtro de acordo com os critérios disponíveis em cada base de dados e interesse do estudo, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Levantamento das produções científicas nas bases de dados

LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NAS BASES DE DADOS
Período: agosto a setembro de 2024

Base de dados	Estratégia de busca	Achados	Filtros aplicados	Total Filtro	Duplicados	Total
BDTD	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "cotidiano escolar"	19	Português 2017 a 2024 Dissertações Teses	11	1	7 dissertações 3 teses
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "Minas Gerais"	50		37	2	26 dissertações 9 teses
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "cotidiano escolar" AND "Minas Gerais"	5		2	0	1 dissertação 1 tese
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "itinerários formativos"	85		85	1	61 dissertações 23 teses
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "itinerários formativos" AND "cotidiano escolar"	0		0	0	Nenhum documento
Educ@	Reforma do Ensino Médio OR Novo Ensino Médio AND cotidiano escolar	34	Não tem opção de filtros	34	0	34 artigos
	Reforma do Ensino Médio OR Novo Ensino Médio AND Minas Gerais	35		35	0	35 artigos
	Reforma do Ensino Médio OR Novo Ensino Médio AND cotidiano escolar AND Minas Gerais	34		34	0	34 artigos
	Reforma do Ensino Médio OR Novo Ensino Médio AND itinerários formativos	34		34	0	34 artigos
	Reforma do Ensino Médio OR Novo Ensino Médio AND itinerários formativos AND cotidiano escolar	34		34	0	34 artigos
Oasisbr	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "cotidiano escolar"	21	Português 2017 a 2024 Artigos Dissertações Teses	13	2	1 artigo 7 dissertações 3 teses
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "Minas Gerais"	85		63	2	25 artigos 27 dissertações 9 teses
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "cotidiano escolar" AND "Minas Gerais"	5		2	0	1 dissertação 1 tese
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "itinerários formativos"	177		138	4	48 artigos 64 dissertações 22 teses
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "itinerários formativos" AND "cotidiano escolar"	0		0	0	Nenhum documento
Periódicos Capes	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "cotidiano escolar"	3	Português 2017 a 2024 Artigos Produção nacional Revisado por pares	3	0	3 artigos
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "cotidiano escolar"	24		9	0	9 artigos
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "cotidiano escolar" AND "Minas Gerais"	0		0	0	Nenhum documento
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "cotidiano escolar"	122		42	0	42 artigos

	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "itinerários formativos" AND "cotidiano escolar"	0		0	0	Nenhum documento
Redalyc	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "cotidiano escolar"	127	Português 2017 a 2024 Brasil	71	0	71 artigos
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "Minas Gerais"	155		98	0	98 artigos
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "cotidiano escolar" AND "Minas Gerais"	33		20	0	20 artigos
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "itinerários formativos"	135		121	0	121 artigos
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "itinerários formativos" AND "cotidiano escolar"	12		12	0	12 artigos
SciELO	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "cotidiano escolar"	0	Português 2017 a 2024 Artigos Citável	0	0	Nenhum documento
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "Minas Gerais"	3		1	0	1 artigo
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "cotidiano escolar" AND "Minas Gerais"	0		0	0	Nenhum documento
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "itinerários formativos"	2		1	0	1 artigo
	("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "itinerários formativos" AND "cotidiano escolar"	0		0	0	Nenhum documento

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do levantamento realizado (2024).

Nas bases de dados BDTD, Oasisbr, *Redalyc* e *SciELO*, utilizamos a mesma estratégia de busca, com os operadores booleanos *OR* e *AND*, as expressões entre aspas, os termos compostos entre parênteses, busca simples, expressão completa em linha corrida. Após testes usando a busca avançada, adicionando campos para cada descritor, retirando aspas e parênteses, concluímos que essa foi a melhor opção. No caso do indexador Educ@, usamos os mesmos operadores booleanos, porém foi preciso mudar a estratégia, com as expressões escritas sem aspas e sem parênteses.

A Educ@ não tem formulário simples. Usamos o formulário básico, campo pesquisa de artigos, selecionando todos os índices, com texto completo e corrido, em uma só linha, sem uso dos campos distintos *AND*, *OR* e *AND NOT*, disponíveis na página. Fizemos testes usando parênteses, aspas e os campos separados, mas não obtivemos os resultados esperados. Por isso optamos por essa estratégia, pois resultou em um montante mais significativo de documentos, incluindo os que já haviam sido localizados usando as outras formas de busca. A página não tem

filtros como as outras bases, a seleção é feita manualmente em cada documento, tornando o processo mais oneroso. As opções disponíveis são: configurar as referências para ABNT NBR 6023/89, Iso 690 ou Vancouver, enviar o resultado da busca para impressão (pdf), HTML, ISO 2709 (MicroIis) ou para o *e-mail* (não chegou nenhum enviado).

Dentre as bases de dados consultadas, apenas a *Redalyc* e o Portal de Periódicos Capes não geram arquivos dos resultados. As bases BDTD, Oasisbr e *SciELO* têm opção de exportação dos resultados no formato .ris e .csv. A extensão .csv gera arquivos no formato de planilha, que podem ser abertos e editados no Microsoft Excel. Além dessas extensões, a *SciELO* exporta os resultados no formato BibTeX e de citação. Essas extensões são muito usadas por programas gerenciadores de referências. Os arquivos gerados pela BDTD e Oasisbr são mais completos e com informações mais detalhadas, os da *SciELO* são mais sucintos. Na BDTD e na Oasisbr é possível incluir um resumo em português e inglês na hora de exportar, além disso, elas enviam um *e-mail* de notificação de arquivo gerado (chegaram somente os da BDTD).

A Educ@ gera um arquivo .pdf com a lista dos trabalhos selecionados com *links* de acesso aos resumos (português, inglês e espanhol) e aos textos completos, no mesmo formato que aparece na tela de busca. Não registra os resultados no *link* de endereço da página para futuras consultas, como as outras bases; o *link* retorna sempre à página principal. O ideal é salvar em .pdf ou .html para registrar os resultados referentes à pesquisa realizada naquela data.

Os arquivos gerados nas bases de dados são extremamente relevantes para estudos de revisão, pois fornecem informações importantes que podem ser incluídas ou descartadas numa primeira análise. Além disso, os registros consultados podem ser salvos, guardando, assim, a memória da busca para futuras análises, evitando outras buscas que podem gerar novos registros. No Excel é possível juntar todos os arquivos com extensão .csv e conferir as duplicidades, inclusive entre as bases diferentes que geram o mesmo tipo de arquivo. Para quem pretende fazer uma revisão de literatura e utilizar algum *software* para análise dos resultados gerados ou para gerenciar referências, é importante saber que as bases de dados Educ@, Redalyc e Periódicos Capes não geram arquivos em formato .csv, .ris e BibTeX. Além disso, o fato de nem todas as bases possuírem a opção de gerar arquivos dificultou o uso do Rayyan⁵⁹, um aplicativo *online* e gratuito desenvolvido para auxiliar na análise de revisões de literatura, que seria utilizado neste trabalho.

⁵⁹ *Rayyan Systematic Review*. Disponível em: <https://www.btu.unesp.br/Home/sobre/biblioteca/manual-rayyan-systematic-review-1.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

Os resultados da Educ@ foram salvos em .pdf, com as referências no formato ABNT. No entanto, percebemos que o processo de análise pelo arquivo .pdf iria demandar mais tempo, então optamos por fazer a leitura inicial diretamente no *site*, como fizemos com os resultados da *Redalyc* e do Periódicos Capes. No caso dos arquivos gerados pela BDTD, Oasisbr e *SciELO*, embora importantes para otimizar as análises, nem todos os campos estavam preenchidos, sendo necessário recorrer a cada documento para consultar informações que estavam faltando. Salientamos, nesse sentido, a importância da alimentação de todos os dados dos documentos nas bases de dados, pois isso irá otimizar as revisões.

Diante de tal situação, resolvemos criar planilhas no Microsoft Excel, seguindo as orientações da pesquisadora Camila Mendes da Silva⁶⁰, adaptando-as aos interesses da pesquisa. Foram gerados cinco arquivos, um para cada tipo de estratégia de busca. Em cada arquivo foram criadas sete planilhas que contemplam todas as etapas, desde o processo de busca até a fase de análise. São elas: 1) Busca nas bases de dados; 2) Leitura dos títulos e palavras-chave; 3) Leitura do Resumo; 4) Resumos com foco em Minas Gerais; 5) Leitura do texto completo; 6) Extração dos dados; 7) Textos para a escrita da tese⁶¹. Os dados foram organizados nessas planilhas de acordo com cada etapa da pesquisa.

5.3.1 A coleta e seleção dos dados

Como apresentado no Quadro 1, acima, as buscas resultaram em 1.068 documentos. Após aplicação dos filtros, de acordo com as opções disponíveis em cada base de dados, restaram 900 arquivos. Essa primeira busca foi registrada na planilha 1, que contém os seguintes campos: data da busca; base de dados; *link* da busca; estratégia de busca; resultados; filtros; resultados após filtro; número de documentos duplicados; total de documentos; e anotações. Foram eliminados 12 documentos que estavam duplicados em suas respectivas bases, totalizando 888 para análise.

Os resultados obtidos em cada base de dados foram transcritos individualmente para o Excel, na planilha 2, contendo as seguintes informações: número/ordem, base de dados, tipo de documento, referência completa com *link* de acesso, leitura do título e palavras-chave (sim, talvez,

⁶⁰ Camila Mendes da Silva é doutora em Gerenciamento em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP) e produtora de conteúdo digital sobre pesquisa científica e desenvolvimento acadêmico. Disponível em: <https://camilamendes.com.br/fluxograma-prisma-para-revisao-integrativa/>. Acesso em: 3 dez. 2024.

⁶¹ Textos que não foram contemplados na revisão integrativa, mas que possuem informações relevantes para a escrita da tese.

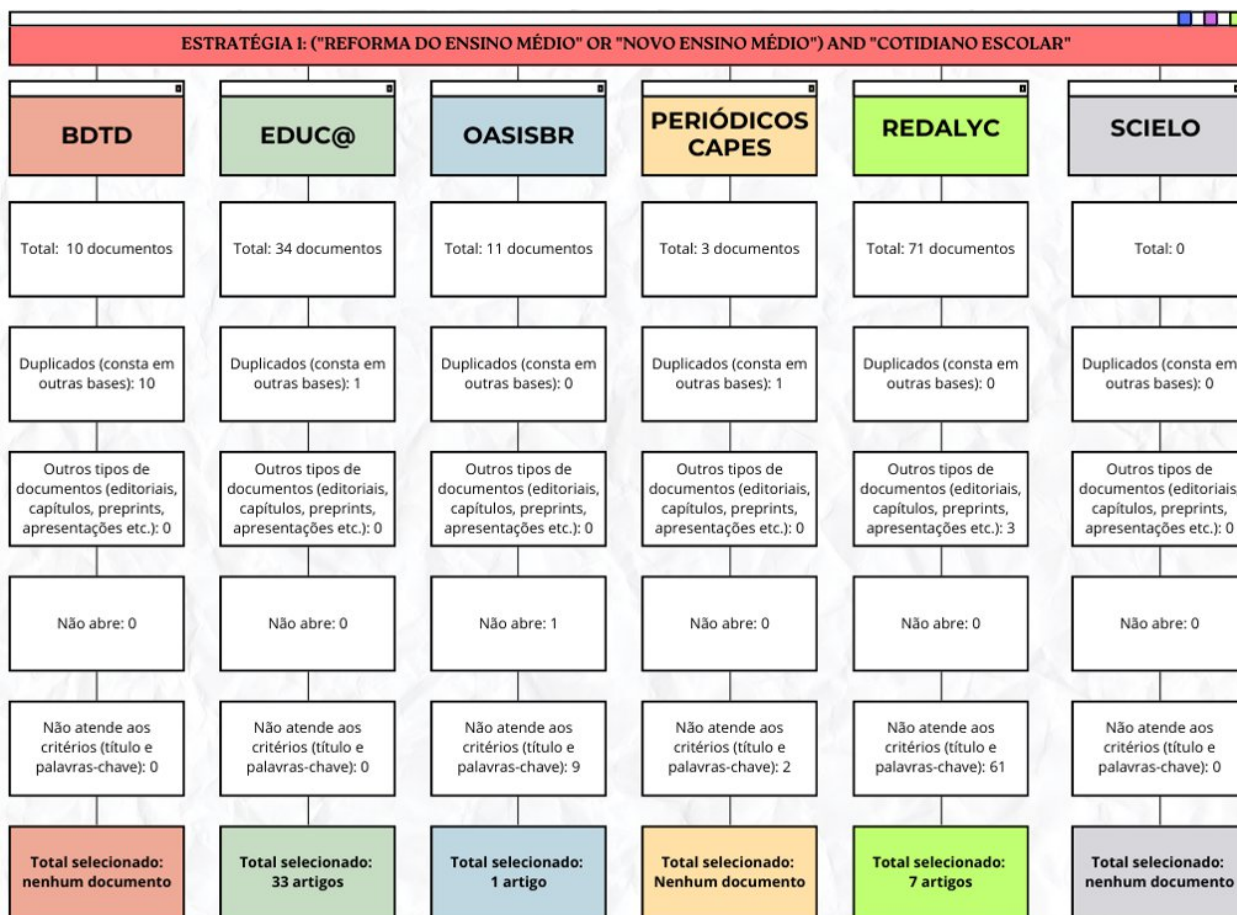
não⁶²), palavras-chave e anotações. Em algumas bases de dados, os resultados são numerados sequencialmente, o que facilita a localização dos documentos na página.

Todas as etapas foram feitas separadamente, de acordo com cada estratégia de busca. Para a análise dos títulos e das palavras-chave da estratégia 1, (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “cotidiano escolar”⁶³, foram adotados como critérios de inclusão os termos Reforma do Ensino Médio, Novo Ensino Médio, cotidiano escolar; na estratégia 2, (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “Minas Gerais”, os termos Reforma do Ensino Médio, Novo Ensino Médio, Minas Gerais; na estratégia 3, (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “cotidiano escolar” AND “Minas Gerais”, os termos Reforma do Ensino Médio, Novo Ensino Médio, cotidiano escolar, Minas Gerais; na estratégia 4, (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “itinerários formativos”, os termos Reforma do Ensino Médio, Novo Ensino Médio, itinerários formativos; na estratégia 5, (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “itinerários formativos” AND “cotidiano escolar”, os termos Reforma do Ensino Médio, Novo Ensino Médio, itinerários formativos, cotidiano escolar. Foram eliminados todos os documentos que não constavam no título ou nas palavras-chave os termos definidos para cada estratégia. Nas figuras a seguir é possível visualizar as estratégias utilizadas na planilha 2.

Figura 3 - Estratégia 1: (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “cotidiano escolar”

⁶² Critérios usados para definir se o documento será incluído ou não na próxima etapa.

⁶³ Estratégia escrita nesse formato, com aspas e parênteses, para uniformizar a informação, mas contempla todas as bases, inclusive a Educ@, que não constam aspas e parênteses.



Fonte: Elaborado pela autora, usando a Plataforma Canva (2024).

Na Estratégia 1, ("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "cotidiano escolar", dos 129 documentos iniciais (10 BDTD, 34 Educ@, 11 Oasisbr, 3 Periódicos Capes, 71 Redalyc, 0 SciELO), analisados com base nos títulos e nas palavras-chave, foram selecionados 41 artigos para a próxima etapa (33 Educ@, 1 Oasisbr, 7 Redalyc). Cabe ressaltar que todos os resultados encontrados na BDTD constavam na Oasisbr, possivelmente pelo fato de ambas as bases de dados estarem vinculadas ao IBICT. A principal diferença entre essas bases é que a Oasisbr, além de incluir dissertações e teses, também abrange artigos.

Figura 4 - Estratégia 2: ("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "Minas Gerais"

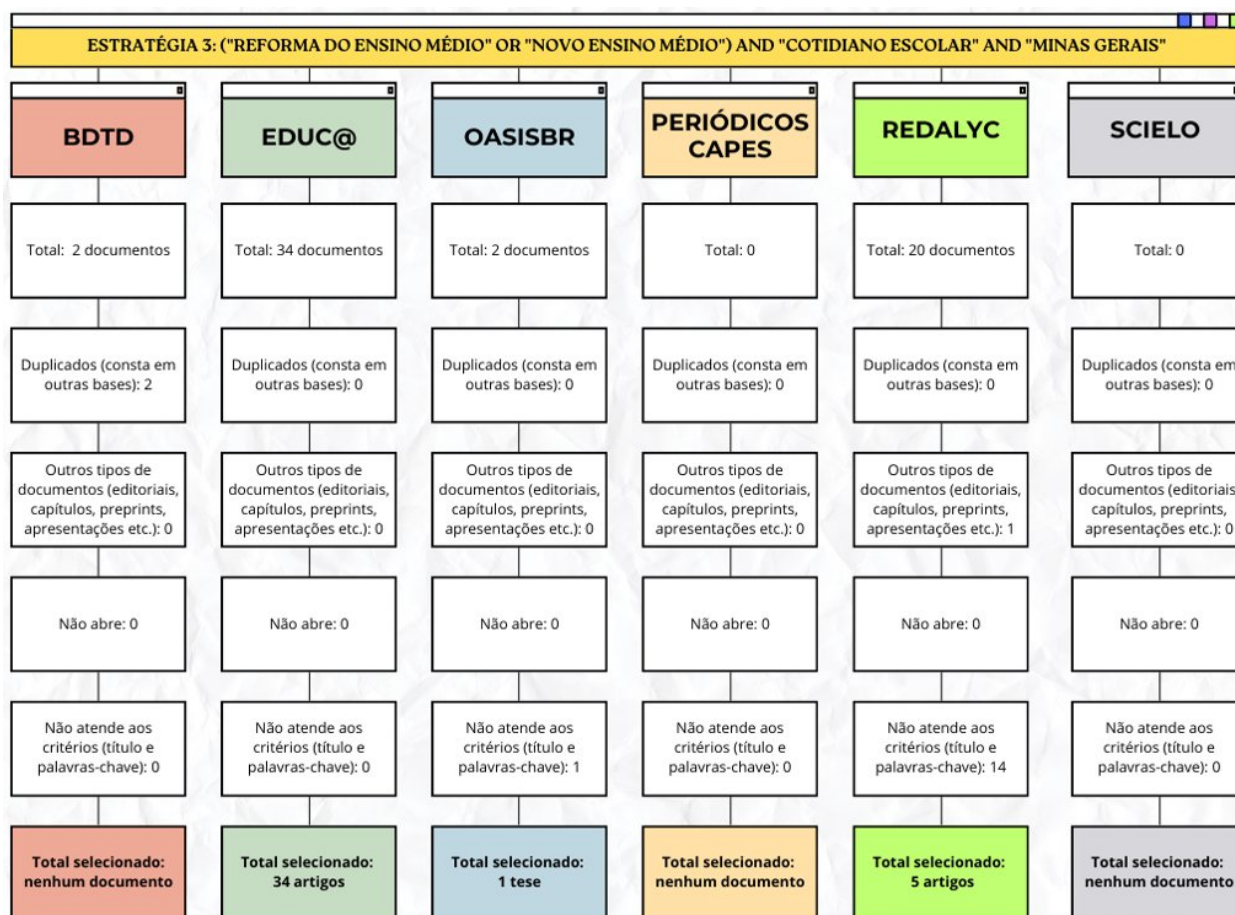
ESTRATÉGIA 2: ("REFORMA DO ENSINO MÉDIO" OR "NOVO ENSINO MÉDIO") AND "MINAS GERAIS"					
BDTD	EDUC@	OASISBR	PERIÓDICOS CAPES	REDALYC	SCIELO
Total: 37 documentos	Total: 35 documentos	Total: 61 documentos	Total: 9 documentos	Total: 98 documentos	Total: 1 documento
Duplicados (consta em outras bases): 37	Duplicados (consta em outras bases): 3	Duplicados (consta em outras bases): 4	Duplicados (consta em outras bases): 5	Duplicados (consta em outras bases): 1	Duplicados (consta em outras bases): 0
Outros tipos de documentos (editoriais, capítulos, preprints, apresentações etc.): 0	Outros tipos de documentos (editoriais, capítulos, preprints, apresentações etc.): 0	Outros tipos de documentos (editoriais, capítulos, preprints, apresentações etc.): 3	Outros tipos de documentos (editoriais, capítulos, preprints, apresentações etc.): 0	Outros tipos de documentos (editoriais, capítulos, preprints, apresentações etc.): 4	Outros tipos de documentos (editoriais, capítulos, preprints, apresentações etc.): 0
Não abre: 0	Não abre: 0	Não abre: 2	Não abre: 0	Não abre: 0	Não abre: 0
Não atende aos critérios (título e palavras-chave): 0	Não atende aos critérios (título e palavras-chave): 0	Não atende aos critérios (título e palavras-chave): 28	Não atende aos critérios (título e palavras-chave): 2	Não atende aos critérios (título e palavras-chave): 78	Não atende aos critérios (título e palavras-chave): 0
Total selecionado: nenhum documento	Total selecionado: 32 artigos	Total selecionado: 9 artigos, 14 dissertações e 1 tese	Total selecionado: 2 artigos	Total selecionado: 15 artigos	Total selecionado: 1 artigo

Fonte: Elaborado pela autora, usando a Plataforma Canva (2024).

Na estratégia 2, ("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "Minas Gerais", dos 241 documentos iniciais (37 BDTD, 35 Educ@, 61 Oasisbr, 9 Periódicos Capes, 98 Redalyc, 1 SciELO), analisados com base nos títulos e nas palavras-chave, foram selecionados 74 documentos, sendo 59 artigos (32 Educ@, 9 Oasisbr, 2 Periódicos Capes, 15 Redalyc, 1 SciELO), 14 dissertações e 1 tese, ambas da Oasisbr⁶⁴.

Figura 5 - Estratégia 3: ("Reforma do Ensino Médio" OR "Novo Ensino Médio") AND "cotidiano escolar" AND "Minas Gerais"

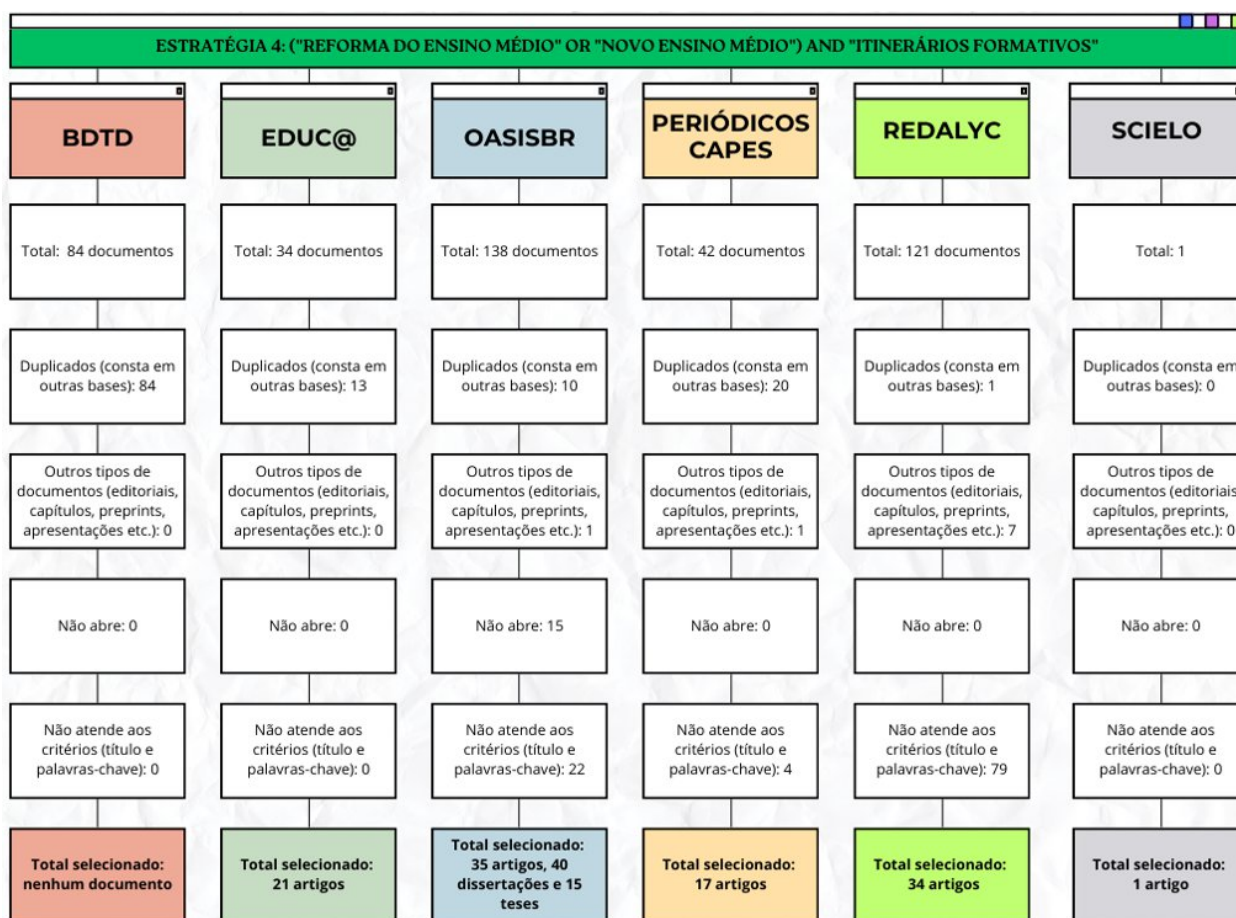
⁶⁴ Esses documentos também constavam na BDTD, mas, por questão de organização, mantivemos apenas na Oasisbr, pois foi a primeira base a ser analisada. Fizemos o mesmo procedimento com todos os documentos duplicados, mantivemos naquela base que primeiro havia sido analisada e eliminamos das demais.



Fonte: Elaborado pela autora, usando a Plataforma Canva (2024).

Na estratégia 3, (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “cotidiano escolar” AND “Minas Gerais”, dos 58 documentos iniciais (2 BDTD, 34 Educ@, 2 Oasisbr, 0 Periódicos Capes, 20 Redalyc, 0 SciELO), analisados com base nos títulos e nas palavras-chave, foram selecionados 40 documentos, sendo 39 artigos (34 Educ@, 5 Redalyc) e 1 tese (Oasisbr).

Figura 6 - Estratégia 4: (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “itinerários formativos”



Fonte: Elaborado pela autora, usando a Plataforma Canva (2024).

Na estratégia 4, (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “itinerários formativos”, dos 420 documentos iniciais (84 BDTD, 34 Educ@, 138 Oasisbr, 42 Periódicos Capes, 121 Redalyc, 1 SciELO), analisados com base nos títulos e nas palavras-chave, foram selecionados 163 documentos, sendo 108 artigos (21 Educ@, 35 Oasisbr, 17 Periódicos Capes, 34 Redalyc, 1 SciELO), 40 dissertações e 15 teses, ambas na Oasisbr.

Figura 7 - Estratégia 5: (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “itinerários formativos” AND “cotidiano escolar”

ESTRATÉGIA 5: (“REFORMA DO ENSINO MÉDIO” OR “NOVO ENSINO MÉDIO”) AND “ITINERÁRIOS FORMATIVOS” AND “COTIDIANO ESCOLAR”					
BDTD	EDUC@	OASISBR	PERIÓDICOS CAPES	REDALYC	SCIELO
Total: 0	Total: 34 documentos	Total: 0	Total: 0	Total: 12 documentos	Total: 0
Duplicados (consta em outras bases): 0	Duplicados (consta em outras bases): 1	Duplicados (consta em outras bases): 0	Duplicados (consta em outras bases): 0	Duplicados (consta em outras bases): 0	Duplicados (consta em outras bases): 0
Outros tipos de documentos (editoriais, capítulos, preprints, apresentações etc.): 0	Outros tipos de documentos (editoriais, capítulos, preprints, apresentações etc.): 0	Outros tipos de documentos (editoriais, capítulos, preprints, apresentações etc.): 0	Outros tipos de documentos (editoriais, capítulos, preprints, apresentações etc.): 0	Outros tipos de documentos (editoriais, capítulos, preprints, apresentações etc.): 0	Outros tipos de documentos (editoriais, capítulos, preprints, apresentações etc.): 0
Não abre: 0	Não abre: 0	Não abre: 0	Não abre: 0	Não abre: 0	Não abre: 0
Não atende aos critérios (título e palavras-chave): 0	Não atende aos critérios (título e palavras-chave): 0	Não atende aos critérios (título e palavras-chave): 0	Não atende aos critérios (título e palavras-chave): 0	Não atende aos critérios (título e palavras-chave): 8	Não atende aos critérios (título e palavras-chave): 0
Total selecionado: nenhum documento	Total selecionado: 33 artigos	Total selecionado: nenhum documento	Total selecionado: nenhum documento	Total selecionado: 4 artigos	Total selecionado: nenhum documento

Fonte: Elaborado pela autora, usando a Plataforma Canva (2024).

Na estratégia 5, (“Reforma do Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio”) AND “itinerários formativos” AND “cotidiano escolar”, dos 46 documentos iniciais (0 BDTD, 34 Educ@, 0 Oasisbr, 0 Periódicos Capes, 12 Redalyc, 0 SciELO), analisados com base nos títulos e nas palavras-chave, foram selecionados 37 artigos (33 Educ@ e 4 Redalyc).

Alguns documentos não foram possíveis analisar por não conseguirmos acessá-los, seja por motivos de restrição, embargo ou erro de página. Na Educ@, todos os resultados continham um dos termos da busca, seja no título ou nas palavras-chave ou em ambos. Além disso, percebemos que todos os resultados dessa base foram idênticos, exceto pela estratégia 2 que forneceu um documento a mais. Embora tenhamos restringido o primeiro filtro para artigos, dissertações e teses, no decorrer da análise foram localizados editoriais, apresentações, entrevistas, conferências, dossiês, entre outros, que foram eliminados da revisão.

Para a seleção dos resumos, foi elaborada a planilha 3, contendo os seguintes campos: número de ordem, base de dados, tipo de documento, referência completa com *link* de acesso, resumo, leitura do resumo (sim, talvez, não)⁶⁵, justificativa e critérios de inclusão (um para cada campo). Esses critérios foram estabelecidos com base na problemática e nos objetivos propostos para a pesquisa. São eles: a) estudos que abordem a implementação do Novo Ensino Médio/Reforma do Ensino Médio no Brasil; b) estudos que descrevam ações e estratégias adotadas no processo de implementação; c) estudos que discutam os desafios enfrentados; d) estudos que analisem os impactos no cotidiano escolar.

Foram excluídos os estudos que não tratam diretamente do Novo Ensino Médio/Reforma do Ensino Médio, que não oferecem uma análise dos desafios e impactos no cotidiano escolar ou que não estivessem diretamente relacionados com o Brasil, com o ensino médio ou com a Reforma do Ensino Médio implementada em 2017.

Ao todo, foram analisados 355 resumos, dos quais 284 eram de artigos, 54 de dissertações e 17 de teses. Todo esse processo foi realizado manualmente, com uma leitura criteriosa de todas as informações fornecidas, a fim de verificar se atendiam ou não aos critérios estipulados para inclusão. Esse procedimento levou mais tempo devido à falta de clareza em alguns resumos, que não abordavam informações importantes do texto, como objetivo, problemática, metodologia e considerações/conclusões.

Em certos casos, os resumos apresentavam apenas uma exposição superficial do tema, sem detalhar com precisão o objetivo da pesquisa. Nas situações em que identificamos a possibilidade de relevância do documento, mas as informações fornecidas eram insuficientes, realizamos uma breve leitura da introdução e das considerações finais para verificar se o texto deveria ou não ser incluído na revisão integrativa. Ressalta-se que nenhum documento foi excluído sem uma análise rigorosamente pautada nos critérios estabelecidos.

Quadro 3 - Seleção dos resumos

SELEÇÃO DOS RESUMOS									
Estratégia	Total inicial			Duplicados	Outros tipos de documentos	Eliminados pelos critérios	Total final		
	Artigos	Dissertações	Teses				Artigos	Dissertações	Teses
Est. 1	41	0	0	0	0	33	8	0	0

⁶⁵ Critérios usados para definir se o documento será incluído ou não na próxima etapa.

Est. 2	59	14	1	37	1	23	7	5	1
Est. 3	39	1	0	38	0	2	0	0	0
Est. 4	108	40	15	50	3	56	20	27	7
Est. 5	37	0	0	37	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essa primeira análise dos resumos resultou em 75 documentos, sendo 35 artigos, 32 dissertações e 8 teses. Durante o processo de seleção, foram eliminados outros tipos de documentos que só foram identificados na leitura dos resumos, assim como aqueles que já constavam em outras estratégias de busca, razão pela qual não restou nenhum texto nas estratégias 3 e 5.

A partir dos resultados obtidos, aplicamos um novo filtro para selecionar apenas os documentos que tratassem diretamente de Minas Gerais. Para isso, criamos a planilha 4, com os mesmos campos da planilha 3, de forma a deixar registrada cada etapa do processo. Após nova análise, restaram 10 documentos para a leitura do texto completo, sendo 5 artigos, 4 dissertações e 1 tese.

Para a leitura dos textos completos, criamos as planilhas 5 e 6, que foram alimentadas simultaneamente. A planilha 5, elaborada para a leitura dos textos, contém os seguintes campos: número de ordem, base de dados, tipo de documento, referência completa com *link* de acesso, leitura do texto completo (sim, talvez, não)⁶⁶, justificativa para não entrar na amostra de estudos.

Seguindo as orientações do *checklist* do Prisma 2020 e do modelo proposto por Souza, Silva e Carvalho (2010), elaboramos a planilha 6 para a extração dos dados da leitura do texto, com os seguintes campos: número de ordem, base de dados, tipo de documento, autor/autores, título, palavras-chave, ano de publicação, instituição de vínculo do/s autor/es, periódico/repositório, *qualis* (2017-2020), objetivo, problemática, hipótese/pressuposto, justificativa/relevância, teoria/conceitos, natureza, metodologia, amostragem, resultados, limitação, agenda de pesquisa/lacunas, as categorias de análise do texto (uma em cada aba), conclusões/considerações, anotações e referência. Para essa etapa, foram consideradas as seguintes categorias de análise: a) O contexto específico de implementação, considerando variáveis regionais e os itinerários formativos; b) Ações e estratégias de implementação do Novo Ensino Médio; c) Desafios enfrentados durante o processo de implementação; d) Impactos observados no cotidiano escolar.

⁶⁶ Critérios usados para definir se o documento será incluído ou não na próxima etapa.

Quadro 4 - Documentos selecionados para leitura do texto completo

TEXTOS PARA LEITURA							
Nº	Tipo de documento	Autoria	Título	Ano publicação	Instituição de vínculo dos/das autores/as	Periódico Repositório	Qualis (2017-2020)
1	Artigo	Claudia Starling; Fernando Miranda Arraz; Fabricia Ribeiro Gontijo	“Novo” Ensino Médio: o que revelam os casos de ensino produzidos e socializados por uma professora de Matemática	2023	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Revemop	B2
2	Artigo	Heyde Ferreira Gomes; Suzana dos Santos Gomes	O Novo Ensino Médio: um estudo da implementação do tempo integral e integrado	2024	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Revista @mbienteeducação	A2
3	Artigo	Iracema Cusati; Neide Elisa Portes dos Santos; Raphael Campos Cusati	Reforma do Ensino Médio e gestão escolar da escola pública em Minas Gerais: que parâmetros?	2022	Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Petrolina; Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Faculdade de Viçosa (MG)	Revista Concilium	A2
4	Artigo	Camila Raquel Benevenuto de Andrade; Adriana Maria Cancelli Duarte	Educação em tempo integral no ensino médio: a experiência de Minas Gerais	2023	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Revista Educação & Realidade	A1
5	Artigo	Márcio Eustáquio Pereira da Silva; Carolina Rodrigues Santos; Manoel Rodrigues Braga Neto; Ana Clara Valadares Schettino; Olivia Barkblom Guimarães	O sentido do conhecimento no itinerário de medicina, saúde e biológicas no Novo Ensino Médio: como funcionam os exames de imagem a partir dos conceitos de modelos atômicos	2023	Rede Chromos de Ensino	Brazilian Journal of Health Review	B3
6	Dissertação	Heyde Ferreira Gomes	O Novo Ensino Médio na rede	2019	Universidade Federal de	Repositório UFMG	Não se aplica

			pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado		Minas Gerais (UFMG)		
7	Dissertação	Daniel Marques dos Santos	A Reforma do Ensino Médio: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais	2021	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Repositório UFMG	Não se aplica
8	Dissertação	Beatriz Menezes Barbosa	A implantação da Reforma do Ensino Médio e a organização do trabalho pedagógico em uma escola de Minas Gerais: diretrizes e práticas	2019	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Repositório UFU	Não se aplica
9	Dissertação	Tauini Mauê Santos Rosa	Música no Novo Ensino Médio: um estudo de caso na Escola Estadual Governador Milton Campos	2022	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Repositório UFMG	Não se aplica
10	Tese	Camila Raquel Benevenuto de Andrade	O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local	2021	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Repositório UFMG	Não se aplica

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dentre os documentos para leitura, identificamos que o artigo *O Novo Ensino Médio: um estudo da implementação do tempo integral e integrado*, de Heyde Ferreira Gomes e Suzana dos Santos Gomes (2024), é resultado da dissertação *O Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado* (Gomes, 2019). O artigo *Educação em tempo integral no ensino médio: a experiência de Minas Gerais*, de autoria de Camila Raquel Benevenuto de Andrade e Adriana Maria Cancelli Duarte (2023), é

resultado da tese *O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local* (Andrade, 2021). Após a leitura desses textos na íntegra, verificamos que todos atendem aos critérios adotados para a seleção, no entanto, a dissertação e a tese trazem informações mais abrangentes, motivo pelo qual foram selecionadas para compor o *corpus* de estudo.

O artigo “*Novo*” *Ensino Médio: o que revelam os casos de ensino produzidos e socializados por uma professora de matemática* (Starling; Arraz; Gontijo, 2023) apresenta um relato de experiência a partir de casos de ensino narrados por professores/as de matemática participantes de um projeto de extensão universitária. Trata-se de pesquisa (auto)biográfica e pesquisa-formação, utilizando casos de ensino, a qual envolve o trabalho com professores e professoras que atuam no ensino médio, acerca da avaliação no Novo Ensino Médio. O texto apresenta alguns desafios da Reforma do Ensino Médio, no entanto, o foco está em narrar as experiências dos/as docentes em sala de aula e não diretamente com o Novo Ensino Médio. Esse artigo foi eliminado da seleção pois não apresenta uma discussão aprofundada do Novo Ensino Médio, das ações e estratégias implementadas, dos desafios enfrentados e dos impactos observados no cotidiano escolar.

O texto *Reforma do Ensino Médio e gestão escolar da escola pública em Minas Gerais: que parâmetros?* (Cusati; Santos; Cusati, 2022) estava indisponível. Tentamos outras opções. Após buscas no *Google*, encontramos alguns resultados, mas todos levaram a uma página da revista com mensagem de erro. Dois dias depois, o arquivo foi enviado ao *e-mail* pela plataforma Academia. Provavelmente o sistema fez a leitura de algoritmos de busca. O texto aborda o Projeto SOMAR em Minas Gerais e a proposta de implementação em três escolas-piloto. É uma pesquisa em andamento e não traz maiores informações sobre esse projeto, sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio/Novo Ensino Médio, as ações, estratégias, desafios e/ou impactos no cotidiano escolar. O material foi excluído por não se enquadrar nos critérios de inclusão definidos para esta revisão integrativa.

Também foi eliminado o texto de Silva *et al.* (2023), *O sentido do conhecimento no itinerário de medicina, saúde e biológicas no Novo Ensino Médio: como funcionam os exames de imagem a partir dos conceitos de modelos atômicos*, por não atender os critérios estabelecidos. O texto faz uma análise dos exames de imagens de Raios X, de tomografia e de ressonância magnética nuclear como assuntos a serem ensinados com foco nos conceitos fundantes de modelo atômico da FGB do Novo ensino Médio, no entanto, não traz uma discussão mais aprofundada sobre a Reforma

do Ensino Médio/Novo Ensino Médio, as ações, estratégias e desafios de implementação, bem como os impactos no cotidiano escolar.

Foram eliminados todos os cinco artigos, sendo três de autores vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), outro de autores vinculados à Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Petrolina, UEMG e Faculdade de Viçosa (MG), e o último de autores vinculados à Rede Chromos de Ensino. Os textos são recentes, publicados entre os anos de 2022 e 2024. Quanto aos periódicos, um artigo de *qualis* A1 foi publicado na Revista Educação & Realidade; os de *qualis* A2, um foi publicado na Revista @mbienteeducação e outro na Revista *Concilium*; já o artigo de *qualis* B2 foi publicado na Revemop, e outro de *qualis* B3, no *Brazilian Journal of Health Review*. Após a leitura integral de todos os textos, foram selecionados, para compor o *corpus* da revisão integrativa, cinco documentos, sendo quatro dissertações e uma tese.

5.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A base documental desta revisão integrativa é composta por quatro dissertações e uma tese, publicadas no período de 2019 a 2022. Duas dissertações e uma tese estão vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG; uma dissertação pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); e outra ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Escola de Música da UFMG. Todas essas universidades estão localizadas em Minas Gerais. Os textos têm como foco a implementação do Novo Ensino Médio nos diferentes contextos escolares mineiros.

A tese de Camila Andrade (2021) e a dissertação de Daniel Santos (2021) foram orientadas pela professora Dra. Adriana Maria Cancelli Duarte, sendo que a segunda contou com a coorientação da professora Dra. Ana Maria Alves Saraiva. Ambos os textos possuem tópicos de discussão teórica similares. Os autores abordam os níveis de regulação (transnacional, nacional e local), as políticas públicas, a ação pública e a descentralização das políticas educacionais. Destacam a influência de organismos internacionais, como a Unesco, OCDE e Banco Mundial, na formulação das políticas educacionais. Discorrem sobre as reformas educacionais, as ações, programas e legislações implementadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer. Apresentam o contexto político da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a influência de organismos internacionais e de grupos privados

para sua concretização. Analisam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a flexibilização curricular e os itinerários formativos. Abordam os impactos das legislações no contexto educacional de Minas Gerais e como as instituições de ensino se adaptaram para implementar as diretrizes do Programa de Tempo Integral. Os textos estão fundamentados na Teoria da Regulação Social e da Ação Pública, a partir dos pressupostos teóricos de autores como João Barroso e Christian Maroy.

Embora as duas pesquisas abordem os impactos das orientações de organismos internacionais nas políticas educacionais e o papel das parcerias público-privadas, a tese de Andrade (2021) explora mais detalhadamente a influência de grupos privados no ensino médio, como o Movimento Todos pela Educação (TPE) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Segundo a autora, esses grupos influenciaram a aprovação da Reforma do Ensino Médio e aproveitaram as mudanças para ofertar seus produtos e serviços por meio de parcerias firmadas com as escolas.

A diferença entre os dois textos é que a tese de Andrade (2021) analisa os processos e os desdobramentos da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em três escolas estaduais de Minas Gerais, considerando os tempos, espaços, atividades, currículo e sujeitos envolvidos nesse processo; e a dissertação de Santos (2021), por sua vez, foca na implementação da Reforma do Ensino Médio em um Colégio Militar de Minas Gerais, considerando as especificidades desse modelo institucional, sua estrutura física e curricular, o trabalho docente, a organização e reestruturação escolar para a implementação da extensão da jornada escolar.

Os sujeitos também variam. Enquanto Andrade (2021) traz para a discussão diversos sujeitos envolvidos nas políticas educacionais, tanto em nível estadual quanto em sua execução em nível local, Santos (2021), por sua vez, detalha a participação de gestores/as, professores/as e estudantes em uma unidade militar, destacando os impactos das legislações e normativas específicas dessas instituições no cotidiano escolar. Além disso, os objetivos também são distintos. A tese de Andrade (2021) focaliza a educação integral para formação cidadã, enquanto a dissertação de Santos (2021) ressalta a preparação para vestibulares civis e para as carreiras militares. Por fim, o primeiro texto privilegia aspectos de infraestrutura e condições de implementação, enquanto o segundo analisa as dinâmicas de regulação e adaptação da reforma, considerando a influência da cultura organizacional militar.

A pesquisa de Beatriz Menezes Barbosa (2019, p. 17) analisa “[...] as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais quanto à implementação da Reforma do Ensino Médio, concretizada por meio da Lei Federal nº 13.415 (2017), nas escolas de Minas Gerais”, e como essas diretrizes impactaram a organização do trabalho pedagógico de uma Escola Estadual de Ensino Médio Integral, denominada Escola Estadual Rio Tijuco⁶⁷, localizada em Ituiutaba (MG). Analisa também o processo de seleção para contratação dos professores da escola. Por se tratar de um município de médio porte, foco de uma pesquisa que estávamos desenvolvendo sobre a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da rede estadual e privada, essa dissertação poderia trazer contribuições relevantes tanto para este estudo que estava em andamento quanto para a tese, por abordar outros contextos mineiros que não estivessem localizados diretamente na região de Belo Horizonte, motivo pelo qual foi incluída na revisão.

Barbosa (2019) contextualiza o ensino médio no Brasil desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até o que denomina como Golpe de 2016. Esse termo é utilizado na dissertação por apresentar características similares às do Golpe de 1964. Entre essas características, ela destaca a participação e a influência da mídia, bem como de algumas famílias que desempenharam papel relevante tanto no Golpe de 1964, contra João Goulart, quanto em eventos anteriores, como de 1954, contra Getúlio Vargas, e, mais recentemente, em 2016, contra a presidenta Dilma Rousseff.

Além disso, a autora estabelece comparações com a Reforma de 1971, implementada durante o regime militar por meio da Lei nº 5.692/1971. Segundo ela, essas reformas são semelhantes por privilegiarem a preparação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral e cidadã. Ambas intensificaram a dualidade histórica entre o ensino propedêutico, voltado para a classe burguesa, e o ensino profissionalizante, direcionado à classe operária (Barbosa, 2019).

Barbosa (2019) critica o modelo educacional fundamentado na lógica neoliberal, que privilegia a meritocracia e a competição, resultando em uma educação seletiva e excludente. Em contrapartida, ela defende a educação como um espaço de emancipação e cidadania, embasando-se na concepção freiriana de formação crítica.

Heyde Ferreira Gomes (2019) se concentra em investigar as práticas pedagógicas elaboradas por docentes no contexto do Novo Ensino Médio, em uma escola de EMTI, integrante

⁶⁷ Nome fictício adotado pela autora para preservar a identidade da escola.

do projeto Escolas Polo de Educação Múltipla (Escolas Polem), localizada na Região metropolitana de Belo Horizonte (MG). Ela analisa como o tempo integral influenciou os processos de ensino-aprendizagem e as práticas docentes, revelando os desafios e as limitações dessa política educacional ainda no início de sua implementação, quando era apenas um projeto-piloto. Assim como nos trabalhos de Andrade (2021), Santos (2021) e Barbosa (2019), o texto de Gomes (2019) também apresenta um panorama das políticas de governo e das reformas do ensino médio implementadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018). Apenas o texto de Rosa (2022) não traz essa discussão, pois a fundamentação teórica está mais centrada na música.

Nessa dissertação, Gomes (2019) apresenta o contexto da aprovação da Reforma do Ensino Médio e realiza um estudo detalhado da Lei nº 13.415/2017, com foco na flexibilização curricular, na educação profissional, na expansão da jornada em tempo integral, no financiamento e no público-alvo dessa política. Além disso, aborda os desafios e as possibilidades das políticas públicas de educação integral, as políticas educacionais direcionadas ao ensino médio em Minas Gerais, os documentos orientadores da SEE-MG para educação integral e a implementação da Reforma do Ensino Médio nas escolas Polem do Estado. Com base nesse panorama, a autora conduz uma investigação de campo para analisar como o EMTI está sendo implementado em uma dessas escolas Polem.

A pesquisa de Gomes (2019) está amparada nos pressupostos sócio-históricos de Vygotsky. Para discutir a Reforma do Ensino Médio, ela se sustenta em autores como Celso João Ferreti, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Nirza Seabra Toschi, Nora Krawczyk, entre outros. Quanto à concepção de educação integral, o texto dialoga com Ana Maria Cavaliere, Jaqueline Moll, Moacir Gadotti, Paulo Freire, entre outros.

Diferentemente de Andrade (2021), Barbosa (2019) e Santos (2021), Gomes (2019) aborda a temática da juventude e o ensino médio, explorando a construção histórica e social da juventude, a condição juvenil e a presença desse público na escola. A autora busca compreender quem são os/as jovens que frequentam o ensino médio, quais são suas demandas e o que esperam desse nível de ensino. Para aprofundar o entendimento sobre as especificidades desses sujeitos, ela fundamenta sua pesquisa em autores/as como Juarez Tarcísio Dayrell, Rodrigo Ednilson de Jesus, Paulo Carrano, Geraldo Leão e Juliana Batista Reis.

Assim como Barbosa (2019), Gomes (2019) também visualiza a Reforma do Ensino Médio como um grande retrocesso na educação. Ela acredita que essa política educacional prioriza as demandas do mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral, cidadã e inclusiva.

A pesquisa de Tauini Mauê Santos Rosa (2022) explora os sentidos da música no Novo Ensino Médio na Escola Estadual Governador Milton Campos, conhecida como Colégio Estadual Central, localizada em uma região nobre de Belo Horizonte (MG). Tomando como objeto de estudo a Banda Central, grupo musical formado por discentes, a autora investiga a relação entre a música e a aprendizagem no contexto do EMTI, bem como sua contribuição para a formação integral.

Rosa (2022) realiza uma análise contextual do Novo Ensino Médio, abordando as legislações e os documentos que regulamentam a Reforma do Ensino Médio, com destaque para a introdução dos itinerários formativos, a ampliação da jornada escolar e a concepção de educação integral e integrada, considerando também o contexto de Minas Gerais. Em seguida, apresenta documentos e legislações relacionadas à arte e à música, bem como o ensino de artes na BNCC. Por fim, realiza uma análise sobre música, juventude e escola, ressaltando a importância das experiências artísticas no desenvolvimento dos/as jovens.

A pesquisa fundamenta-se no Documento Orientador de Minas Gerais de 2017 e discute temas relacionados à juventude, ao protagonismo juvenil e aos processos informais de aprendizagem musical, como as dinâmicas de socialização e liderança juvenil na música. A abordagem sobre a juventude apoia-se em autores como Juarez Tarcísio Dayrell e Paulo Carrano, também referenciados no trabalho de Gomes (2019).

A partir das discussões apresentadas no referencial teórico, Rosa (2022), docente no Colégio Estadual Central, busca compreender os significados atribuídos à música pelos/as integrantes da Banda Central. Embora o foco principal seja a Banda Central, o texto aborda também aspectos relevantes relacionados à ampliação da jornada escolar e aos impactos dessa medida no cotidiano escolar, como será discutido posteriormente.

Quanto à metodologia, todos os estudos possuem abordagem qualitativa. No entanto, os tipos de pesquisa, os lócus, os instrumentos de coleta, os/as participantes e as formas de análise dos dados variam conforme cada trabalho, como demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 - Metodologias adotadas nos estudos

METODOLOGIAS ADOTADAS NOS ESTUDOS					
Autoria	Tipo de pesquisa	Lócus/período/critérios	Instrumentos de coleta dos dados	Participantes	Organização Análise dos dados
Andrade (2021)	Levantamento bibliográfico, pesquisa documental e pesquisa de campo	Pesquisa realizada em três escolas Estaduais de ensino médio de Minas Gerais, selecionadas com base no nível socioeconômico (NSE) e no índice de desenvolvimento humano (IDH), sendo: Escola Brigadeiro ⁶⁸ , Belo Horizonte, NSE médio-alto, maio e julho de 2019; Escola Cajuzinho, Região Metropolitana de Belo Horizonte, NSE médio, outubro e dezembro de 2019; e Escola Quindim, interior do Estado, NSE médio-baixo, única escola de ensino médio do município, março de 2020.	Observação de campo e entrevistas semiestruturadas	Diretores/as, coordenadores/as, professores/as, estudantes e técnicos/as da SEE-MG	Software N-VIVO; análise de conteúdo
Barbosa (2019)	Pesquisa bibliográfica e análise documental	Pesquisa realizada em 2019 nos documentos orientadores da SEE-MG e da Escola Estadual Rio Tijuco, única instituição da cidade, à época, que implementava a Reforma do Ensino Médio na modalidade EMTI.	Utilização de fontes documentais da SEE-MG e da Escola Rio Tijuco (questionários, editais etc.), sem aplicação de instrumentos de coleta	Não identificados	Não identificados
Gomes (2019)	Revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo	Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2018, em uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola Polem, Escola Estadual Nisia Floresta, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG).	Questionários, Escala de Likert (1932) de cinco pontos, entrevistas e observação participante com diário de campo	Estudantes e professores/as	Análise de conteúdo de Bardin (2010). A análise qualitativa dos dados foi realizada por meio da leitura crítica e triangulação dos dados. O tratamento dos dados ocorreu por categorização e sistematização dos resultados.
Rosa (2022)	Estudo de caso, com análise documental e	Pesquisa realizada entre 2018 a 2020 ⁶⁹ , na Escola Estadual Governador Milton Campos, também conhecida como	Entrevistas semiestruturadas e observação participante com	Estudantes, vice-diretor e coordenação pedagógica	Usou a ferramenta digitação por voz do Google Drive para transcrição dos

⁶⁸ Para preservar a identidade e o sigilo das informações, a autora usou nomes fictícios tanto para as escolas quanto para os/as participantes da pesquisa.

⁶⁹ Usou dados de observações dos ensaios e apresentações da banda e de conversas informais realizadas no período de 2018 e 2019. Em 2019 e 2020, foram realizadas as entrevistas com os/as participantes.

	pesquisa de campo	Colégio Estadual Central, localizada na região central de Belo Horizonte (MG).	registros de campo		dados. Leitura exploratória do material, separação por cores e categorização por blocos temáticos. Não explicita claramente o método de análise adotado.
Santos (2021)	Revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo	Pesquisa realizada entre 2019 e 2020, em um Colégio Militar de Minas Gerais.	Entrevistas semiestruturadas	Gestores, professores/as e estudantes	Software N-VIVO; análise de conteúdo

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Todos os/as pesquisadores/as foram a campo coletar os dados da pesquisa. Embora o foco principal do estudo de Barbosa (2019) seja a análise documental e bibliográfica, a investigação sobre como as diretrizes foram implementadas pela Escola Estadual Rio Tijucu, os relatos e as informações recebidas, mesmo que informais, caracterizam a realização de uma pesquisa de campo. No entanto, essa informação não é mencionada explicitamente no texto, assim como não fica claro o método utilizado para a análise dos dados coletados. Nas pesquisas, foram selecionados como sujeitos aqueles diretamente envolvidos no processo de implementação do Novo Ensino Médio.

A pandemia da Covid-19 foi um fator limitador nas pesquisas de Andrade (2021), Rosa (2022) e Santos (2021), que precisaram se adaptar para realizar a coleta de dados. Rosa (2022) e Santos (2021) destacam as mudanças provocadas pela pandemia na dinâmica das escolas, como o ensino remoto, problemas técnicos com computador, ruídos, som, instabilidade da internet e as limitações interativas do ambiente virtual. O distanciamento social, por sua vez, resultou na interrupção dos ensaios da banda de música (Rosa, 2022) e inviabilizou a continuidade da pesquisa em campo, além de dificultar o acompanhamento do processo de implementação nas escolas (Andrade, 2021; Rosa, 2022; Santos, 2021).

Outro aspecto identificado como limitador foi o fato de a pesquisa ter sido realizada no início da implementação do EMTI em Minas Gerais. Observou-se que, ao longo de três anos de implementação, a SEE-MG elaborou e apresentou três propostas pedagógicas distintas para o EMTI (Andrade, 2021). Considerou-se também uma limitação o fato de haver apenas uma escola implementando o EMTI no município onde a pesquisa estava sendo realizada (Barbosa, 2019).

Além disso, outras limitações foram mencionadas. Andrade (2021) destacou que, até a data da pesquisa, não havia nenhuma normativa que contemplasse a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do Novo Ensino Médio, deixando esse público excluído da legislação. A autora também relatou dificuldades relacionadas à participação limitada de estudantes e professores/as da Escola Brigadeiro na pesquisa, uma vez que os/as participantes foram indicados pelo coordenador do EMTI, ao contrário das escolas Cajuzinho e Quindim, onde a seleção foi realizada de forma livre. Rosa (2022), por sua vez, apontou problemas no uso do digitador de voz do *Google Drive* para a transcrição de entrevistas com múltiplos participantes. O sistema não consegue detectar vozes simultâneas, o que resultou na perda de partes das transcrições de áudio e tornou a atividade mais trabalhosa e repetitiva.

Nas revisões bibliográficas, foram analisados temas como políticas para o ensino médio no Brasil, políticas de educação integral e de tempo integral no Brasil, formulação e implementação de políticas públicas, educação de tempo integral, itinerários formativos, regulação pública e ação pública, juventude, além da relação entre juventude e ensino médio (Andrade, 2021; Barbosa, 2019; Gomes, 2019; Rosa, 2022; Santos, 2021).

Nas pesquisas documentais, os/as autores/as analisaram documentos de âmbito nacional, internacional, transnacional, estadual (Minas Gerais) e institucional. Dentre esses, destacam-se legislações, projetos de lei, decretos, pareceres, medidas provisórias, relatórios, a BNCC e os documentos orientadores produzidos pela SEE-MG (Andrade, 2021; Barbosa, 2019; Rosa, 2022; Santos, 2021), como Caminhos para Educação Integral e Integrada de Minas Gerais e Diálogo Aberto com a Capital - Encontro com os Alunos do Ensino Médio Integral e Integrado (Barbosa, 2019). Também foram examinados materiais elaborados pelas escolas estaduais e pelo colégio militar, como os currículos, Projetos Políticos Pedagógicos e documentos relacionados ao processo de seleção de professores (Barbosa, 2019; Rosa, 2022; Santos, 2021), além de materiais desenvolvidos pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (Santos, 2021).

Quanto às questões que nortearam os estudos, Andrade (2021, p. 18) busca compreender “como o Estado de MG apreende as normas nacionais para implementação do tempo integral para o ensino médio e as implementa em suas unidades educacionais e como os sujeitos envolvidos nesse processo reagem a ele”.

A problemática central da pesquisa gira em torno da implementação do EMTI em Minas Gerais e as tensões entre as diretrizes nacionais e as realidades locais. A autora parte do pressuposto

de que a formação integral e integrada ocupa um lugar secundário nas políticas educacionais, com a educação integral sendo mais uma estratégia voltada para a ampliação da jornada escolar do que para o aumento efetivo das possibilidades educativas que promovam uma formação integral, ampla e inclusiva.

Andrade (2021) também analisou as correntes de pensamento anarquista, integralista e liberal, com o objetivo de compreender os conceitos de educação integral e de tempo integral no país. Durante o estudo, ela constatou que, tanto nas legislações federais quanto nos documentos que orientam a implantação do EMTI em Minas Gerais, os legisladores tratam a educação integral e a escola de tempo integral como sinônimos. Essa abordagem tende a priorizar a ampliação do tempo escolar, em detrimento da formação integral propriamente dita.

Barbosa (2019) investiga como a Reforma do Ensino Médio está sendo implementada em Minas Gerais, com base nas orientações da SEE-MG e documentos elaborados pela Escola Rio Tijuco para organização da oferta do Novo Ensino Médio e para a contratação de professores/as. A autora busca responder às seguintes questões: “quais são as orientações para a organização do trabalho pedagógico nas escolas que implementarão as reformas? Quais as concepções de educação e formação presentes nos documentos orientadores?” (Barbosa, 2019, p. 15).

Partindo do pressuposto de que a Reforma do Ensino Médio e as diretrizes pedagógicas elaboradas em Minas Gerais estão alicerçadas em uma lógica neoliberal e empresarial, Barbosa (2019) acredita que essas diretrizes priorizam a meritocracia e o individualismo, tendo como foco mercado de trabalho. Segundo ela, essa abordagem contribui para a consolidação de um modelo de educação bancária, seletiva e excludente, em vez de promover uma formação integral e inclusiva.

A autora observa, a partir dos estudos bibliográficos e documentais, que a ideologia neoliberal tem moldado as políticas públicas sociais e educacionais, principalmente por meio da privatização da educação, agravando as desigualdades sociais. O texto também destaca que as reformas no Estado e na educação, fundamentadas na administração gerencial, têm enfraquecido o papel do Estado como provedor, concentrando-se na regulação e no controle das políticas educacionais (Barbosa, 2019).

A pesquisa de Gomes (2019, p. 36) buscou investigar “como uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE-MG), localizada na região metropolitana, implementa o Ensino Médio em Tempo Integral?”. Para tanto, foram exploradas outras questões

complementares que ajudam a compreender esse processo, tais como: os/as professores/as que atuam no ensino integral participaram de programas de formação continuada para lecionarem nas escolas? Como os/as professores/as organizam suas práticas pedagógicas nesse contexto? De que maneira a escola, como um todo, se estrutura para atender às demandas do Ensino Médio em Tempo Integral? Quais propostas pedagógicas têm sido adotadas pelos/as gestores/as e professores/as para promover uma educação integral? Além disso, também se investigou como os/as estudantes percebem e vivenciam essa nova realidade, considerando o impacto do tempo integral em sua formação.

O pressuposto que orientou a investigação de Gomes (2019) está baseado na compreensão de que há uma distância significativa entre o discurso normativo do Estado e a prática efetiva dos sujeitos responsáveis pela implementação das diretrizes educacionais. Segundo a autora, todo programa de governo, incluindo as reformas no ensino médio, sofre releituras e adaptações tanto pelas escolas quanto pelos/as profissionais da educação. No decorrer da pesquisa, ela vai percebendo uma série de desafios e limitações enfrentados no processo de adaptação para o EMTI, como veremos adiante.

A pesquisa de Rosa (2022, p. 14) é orientada por questões norteadoras que buscam compreender as motivações dos/as estudantes ao formar e participar de uma banda de música, os processos de ensino e aprendizagem na banda, e como a gestão escolar percebe essa prática dentro do contexto escolar. Embora o estudo não explicita um pressuposto de forma direta, ao longo da leitura percebe-se a indicação de que a música pode contribuir para a socialização dos/as jovens, para o protagonismo juvenil e para a formação integral. A autora aponta que a música, apesar de sua presença histórica na educação brasileira, não é obrigatória no Novo Ensino Médio. No entanto, a flexibilização curricular proposta pela reforma abriu espaço para a inclusão de práticas musicais dentro dos itinerários formativos. A área de Linguagens e suas Tecnologias viabilizou a inserção da música no currículo. Na BNCC, a música é uma das linguagens artísticas essenciais, ao lado do teatro, da dança e das artes visuais.

A pesquisa de Santos (2021) busca responder à questão norteadora: como se deu a implementação da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, em um Colégio Militar administrado pelo Exército Brasileiro no Estado de Minas Gerais, e qual foi o papel desempenhado pelos atores locais (gestores/as, professores/as e estudantes) nesse processo? Embora não explicita qual seria o pressuposto ou hipótese da pesquisa, no decorrer do texto, o

autor verifica que a implementação da Reforma do Ensino Médio não foi influenciada apenas pelas normativas nacionais, mas também pelas diretrizes transnacionais de organizações internacionais e pela microrregulação local. Essa última incorpora as especificidades do ambiente militar e as interpretações dos sujeitos escolares. A hierarquia militar, combinada com a autonomia relativa dos/as gestores/as, professores/as e estudantes, moldou a forma como as mudanças curriculares e organizacionais foram efetivadas na prática do contexto local do Colégio Militar de Minas Gerais.

A seguir, apresentamos a análise dos textos a partir das categorias adotadas nesta pesquisa, quais sejam: o contexto específico de implementação, considerando variáveis regionais e os itinerários formativos; as ações e estratégias de implementação do Novo Ensino Médio; os desafios enfrentados durante o processo de implementação; e os impactos observados no cotidiano escolar. Essas categorias não são estanques, tendo em vista que as informações se entrecruzam dentro de um mesmo contexto e podem representar, ao mesmo tempo, diferentes perspectivas.

5.4.1 O contexto específico de implementação, considerando variáveis regionais e os itinerários formativos

O processo de implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais foi adaptado a partir do modelo de ensino médio Integral de Pernambuco⁷⁰ e envolveu ações estratégicas lideradas pela SEE-MG. Em 2017, após um estudo rápido da rede, 50 escolas foram selecionadas para iniciar a implementação do Novo Ensino Médio, das quais 30 foram aprovadas inicialmente pelo Ministério da Educação (MEC), depois foram incluídas mais 14 escolas, totalizando 44 instituições. No mesmo ano, a SEE-MG, por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, em conjunto com a Coordenação Geral da Política de Educação Básica Integral

⁷⁰ O modelo de ensino integral de Pernambuco surgiu a partir de uma parceria público-privada entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o governo estadual, inicialmente implementado em algumas escolas como projetos-piloto. Inspirado em práticas de gestão empresarial, o programa incorporou ferramentas como o ciclo PDCA (planejar, executar, checar, agir), estabelecendo metas de desempenho, intensificando o monitoramento dos resultados e reforçando o uso das avaliações externas. A proposta, apresentada como interdimensional, combina competências cognitivas, pessoais e socioemocionais e coloca o protagonismo estudantil no centro das ações pedagógicas, articulando-se a políticas de responsabilização e incentivos vinculados ao desempenho das escolas. A expansão das Escolas de Referência em Ensino Médio (Erem) e das Escolas Técnicas Estaduais (ETE) contou também com o apoio de organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, que participou do financiamento, da formulação das estratégias de gestão e da definição de parâmetros de qualidade (Centre For Public Impact, 2018). Embora o modelo tenha sido consolidado como política de Estado após 2008 e contribuído para a elevação de alguns indicadores educacionais, manteve forte alinhamento às lógicas neoliberais de eficiência, meritocracia e competição, reforçando a influência do setor privado e de agendas globais na educação pública pernambucana.

e Integrada, elaborou o Documento Orientador com as diretrizes para os professores dos componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos (Rosa, 2022).

O EMTI foi estruturado, inicialmente, em duas partes: formação básica, alinhada à BNCC do ensino médio, e formação flexível, que incluía os Campos de Integração Curricular (CIC) e a formação técnica e profissional. Esse modelo vigorou até o primeiro semestre de 2019. No segundo semestre, foi implementado nas escolas o Projeto de Vida e a Escola da Escolha⁷¹. De acordo com os relatos do Gestor, a SEE-MG elaborou uma matriz curricular que deveria ser seguida por todas as instituições de ensino médio, mas permitiu certa autonomia para adaptarem a formação flexível às suas realidades locais. À princípio, os cursos técnicos foram vetados pelo MEC, mas, depois da pressão da Secretaria e adaptação da matriz curricular, foi autorizada a inclusão de três cursos profissionalizantes (Andrade, 2021).

A gestão dos recursos para implementação do EMTI ficou sob a responsabilidade da SEE-MG, incluindo a formação de professores/as, a aquisição de materiais pedagógicos, a adequação da infraestrutura e a organização da carga horária dos/as docentes. Foram firmadas parcerias público-privadas do Governo de Minas Gerais com o Instituto Unibanco, que ficou responsável pela formação dos/as técnicos/as da SEE-MG, e com o ICE, responsável pelo planejamento, elaboração de materiais didáticos, orientações pedagógicas, promoção de palestras, disponibilização de plataformas digitais e treinamentos das equipes escolares (Andrade, 2021).

Segundo Andrade (2021), a implementação do EMTI foi marcada pela centralização das decisões, impostas pela SEE-MG ou conduzidas pelas gestões escolares, sem ampla consulta à comunidade escolar. A Secretaria realizou um monitoramento contínuo das escolas, incluindo escuta ativa, para o envio de relatórios ao MEC, especialmente para lidar com a alta taxa de evasão escolar verificada após a implementação do EMTI, a qual impactava diretamente o envio de recursos, que é vinculado ao número de matrículas. Internamente, a instituição realizava reuniões quinzenais para discutir o andamento do Programa e participava de grupos de trabalho nacionais organizados pelo MEC, os quais promoviam trocas de experiências entre os estados sobre a

⁷¹ A Escola da Escolha é um modelo de educação integral criado pelo ICE e implementado em diferentes redes públicas como referência para escolas de tempo integral. Seu currículo é estruturado em torno do projeto de vida do/a estudante, articulando a BNCC à parte diversificada por meio de metodologias como tutoria, estudos orientados, eletivas e práticas experimentais. O modelo enfatiza o desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais e socioemocionais, associando autonomia, protagonismo e gestão emocional à formação juvenil. Embora se apresente como estratégia de ampliação de oportunidades, sua concepção orienta-se por uma lógica de responsabilização individual e de ajustamento às demandas do mundo produtivo, convergindo com abordagens gerencialistas que têm influenciado as reformas educacionais recentes. Disponível em: <https://escoladaescolha.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 23 nov. 2025.

implementação do EMTI. Com base nas análises da autora, apesar do diálogo da SEE-MG com o MEC e as parcerias estabelecidas, a prioridade dada às demandas externas em detrimento das necessidades das escolas gerou críticas ao processo de implementação.

Em entrevista concedida a Andrade (2021), o Gestor da SEE-MG, que participou da equipe de implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, informou que o processo de aceitação das escolas foi difícil. Houve receio e resistência por parte dos/as diretores/as, que não conheciam o EMTI. Diretores/as e superintendências não queriam, nem eram obrigados, mas foram convencidos pela Secretaria a implementar o Programa, com o argumento de que teriam muitos benefícios e recursos, e que fora do EMTI isso não seria possível. Havia uma pressão da instituição sobre os diretores para a implementação do EMTI e o cumprimento das metas estabelecidas pelo MEC, com a ameaça de que, quem não cumprisse, poderia ceder lugar para outro profissional. Estudantes e famílias se mostraram resistentes ao EMTI, e alguns, inclusive, foram obrigados a aderir ao programa por não terem outra opção (Andrade, 2021). A partir das orientações da SEE-MG, cada instituição mineira foi se adaptando de acordo com suas realidades e com os recursos disponíveis para oferecer o Novo Ensino Médio.

Andrade (2021) realizou a pesquisa em três escolas de ensino médio de Minas Gerais (Brigadeiro, Cajuzinho e Quindim), cada uma situadas em áreas distintas e com contextos específicos. A Escola Brigadeiro está localizada na região Norte de Belo Horizonte e possui um nível socioeconômico médio-alto (53,21). A instituição oferece exclusivamente o ensino médio, nas modalidades regular, EMTI e EJA, assim como a Escola Cajuzinho. Segundo a autora, a implementação foi iniciada em 2017, com treze turmas, sem consulta prévia aos/as professores/as e à comunidade escolar, o que causou surpresa e desconforto. Apesar de ter um número menor de estudantes e uma estrutura relativamente ampla e melhor em relação às outras duas escolas, a Escola Brigadeiro apresenta desafios semelhantes como infraestrutura e acessibilidade. Foi necessário realizar ajustes locais e adaptações improvisadas nos espaços para atender às especificidades da jornada integral.

A Escola Cajuzinho está localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. Embora seja classificada como de nível socioeconômico médio (49,38), encontra-se em uma área periférica e de vulnerabilidade social. De acordo com Andrade (2021), a implementação teve início em 2018, com 34 alunos/as. Contudo, esse processo não ocorreu de forma democrática, mas foi imposto pela SEE-MG. A instituição recebeu apoio das faculdades particulares Promove e Pitágoras, além de

materiais fornecidos por meio de parcerias com o ICE. Não houve oferta de cursos técnicos devido à baixa adesão ao EMTI. Ademais, os/as estudantes se mostraram resistentes ao Programa devido à incompatibilidade com a sua realidade socioeconômica. O contexto de vulnerabilidade social de alguns/as alunos/as afetou a continuidade dos estudos, em razão da necessidade de ingressarem precocemente no mercado de trabalho. A instituição buscou articular estratégias para garantir a permanência do ensino médio regular, com vistas a atender às demandas desse público.

A Escola Quindim está localizada em um município do interior de Minas Gerais e possui um nível socioeconômico médio-baixo (42,39). Oferece exclusivamente o ensino médio e é a única escola da cidade a ofertar esse nível de ensino. Conforme Andrade (2021), a implementação ocorreu em 2017, e todos/as os/as alunos/as foram automaticamente matriculados no EMTI. A instituição precisou adaptar os espaços para atender ao EMTI e ajustar os horários para atender aos/as estudantes da zona rural. A localização da escola e o fato de ser a única do município a oferecer o ensino médio dificultaram as transferências para outras instituições de ensino, obrigando os/as estudantes a permanecerem no ensino integral ou até mesmo a evadirem.

Barbosa (2019) realizou sua pesquisa na Escola Rio Tijuco, localizada na periferia do município de Ituiutaba (MG). A instituição atende o público de nível socioeconômico baixo, em situação de maior vulnerabilidade social. Em 2019, embora existissem outras escolas de ensino médio na cidade, a Rio Tijuco era a única a oferecer o EMTI. Além disso, a instituição também oferta o ensino médio na modalidade EJA.

A Escola Estadual Nísia Floresta, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, analisada por Gomes (2019), implementou o EMTI no segundo semestre de 2017, em oito turmas do primeiro ano, conforme orientações recebidas da SEE-MG. De acordo com a autora, a implementação ocorreu de forma desorganizada e sem diálogo com a comunidade escolar.

A Escola Estadual Governador Milton Campos, conhecida como Colégio Estadual Central ou Estadual Central, objeto de pesquisa de Rosa (2022), está localizada na região central de Belo Horizonte, em uma área nobre com alto poder aquisitivo, e oferece somente o ensino médio. É uma das escolas selecionadas para ser escola Polem. A estrutura é ampla, com 50 salas de aula distribuídas em duas unidades. Tem um histórico marcado pela presença de manifestações artísticas. O público é bem diversificado, vindo de diferentes contextos sociais e regiões de Belo Horizonte. Muitos de seus/suas estudantes não tiveram acesso ao ensino formal das artes, por isso a escola reforça a importância da oferta da música como disciplina obrigatória. Segundo a autora,

a implementação do EMTI ocorreu em 2017, de forma impositiva e sem consulta à comunidade escolar. Os itinerários formativos estão presentes no currículo como parte flexível e podem ser compostos por projetos, clubes, núcleos de criação artística, entre outros, conforme interesse dos/as alunos/as. O Festival de Inverno está diretamente relacionado ao currículo dos itinerários formativos, como a música, o teatro, a dança e as artes.

O Colégio Militar de Minas Gerais, analisado por Santos (2021), é considerado um dos menores do sistema militar. Possui uma estrutura organizacional e física muito diferente e superior em relação a outras escolas da rede pública de ensino, o que contribuiu para a oferta do EMTI. O custo anual por aluno/a desse modelo de instituição é cinco vezes maior do que o valor mínimo nacional calculado por aluno/a pelo Fundeb. As aulas ocorrem nos turnos matutino e vespertino. Os/As estudantes podem participar de atividades extraclasses em grêmios e clubes da instituição. Possui características próprias, com quadro de professores/as civis e militares, além de um currículo muito específico para o contexto militar. A instituição precisou fazer adaptações para atender ao EMTI, conforme especificidades locais. O modelo de ensino está fortemente focado na preparação para a universidade e para a carreira militar. Iniciou a implementação do EMTI em 2019, em turmas do terceiro ano, como forma de potencializar a formação do/a jovem para os processos seletivos. Segundo o autor, os/as estudantes não participaram do processo de implementação do EMTI.

5.4.2 Ações e estratégias de implementação do Novo Ensino Médio

A implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais ocorreu de forma distinta de acordo com cada contexto escolar. No caso da Escola Brigadeiro, segundo Andrade (2021), a SEE-MG realizou uma visita para verificar se havia condições de implementar o EMTI. Foi preciso adequar o currículo e as práticas pedagógicas ao novo modelo, como também contratar novos professores/as. A instituição relata que segue as regulamentações nacionais e as diretrizes da SEE-MG quanto à organização e ao horário das aulas, à seleção e à oferta dos cursos técnicos, bem como à entrada e saída dos/as estudantes.

Para a implementação do EMTI, conforme destaca a autora, a Escola Brigadeiro precisou fazer adaptações estruturais, incluindo a criação de uma sala improvisada para descanso, e alterações nas refeições, com a inclusão de café da manhã e almoço, além dos lanches que já eram

servidos nos intervalos do recreio. Entre 6h50 e 7h10, é servido o café da manhã; às 7h10, iniciam-se as aulas; das 9h40 às 10h ocorre o intervalo do recreio; das 11h40 às 13h é o horário do almoço; às 13h as aulas são retomadas; das 15h30 às 15h50, acontece o segundo recreio; e às 17h30 as aulas são encerradas. O café da manhã é destinado aos/as estudantes do EMTI, que precisam chegar à escola antes do início das aulas. Os lanches dos/das estudantes do EMTI são mais leves, pois eles/as almoçam na escola, enquanto os lanches dos/das alunos/as do Ensino Regular são mais reforçados, semelhantes a um almoço. A escola tem adotado medidas para separá-los no momento das refeições. Em 2019, reestruturou a rotina escolar para atender às demandas dos/as alunos/as, reduzindo para três dias de jornada integral (segundas-feiras, terças-feiras e quintas-feiras, das 7h10 às 17h10) e dois dias de jornada parcial (quartas-feiras e sextas-feiras, das 7h10 às 12h30).

Atualmente, são oferecidos os cursos técnicos de Marketing, Administração e Informática. As disciplinas do terceiro ano e as atividades de reforço estão mais focadas na preparação para o Enem. As disciplinas ofertadas nas turmas dos CIC são previamente definidas pela SEE-MG, e os estudantes selecionam aquelas vinculadas a algum dos temas (Andrade, 2021).

Andrade (2021) relatou que os/as estudantes, famílias e docentes não participaram da decisão sobre os cursos técnicos a serem ofertados pela Escola Brigadeiro, essa decisão foi tomada pela Coordenação do EMTI e pela direção da instituição. Aos/Às responsáveis legais, coube apenas escolher, dentre os cursos disponíveis, aquele no qual seu/sua filho/a seria matriculado/a. Após a escolha, os/as estudantes inscritos no CIC não podem migrar para os cursos técnicos; entretanto, o movimento inverso é permitido, caso seja do interesse deles.

A Escola Brigadeiro realiza reuniões anuais de planejamento e reuniões semanais com a equipe pedagógica e a Coordenação do EMTI. Uma vez por mês, aos sábados, acontece a reunião de módulo⁷² para planejamento e desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais. Essa reunião é aberta ao atendimento da família e da comunidade escolar (Andrade, 2021).

Assim como a Escola Brigadeiro, a Escola Cajuzinho recebeu a visita inicial da SEE-MG para verificar se tinha espaços e infraestrutura adequada para implementar o EMTI. Foi necessário

⁷² As reuniões de Módulo II, ou Reuniões Pedagógicas, são encontros semanais de caráter coletivo e obrigatório, com duração de até duas horas, previstos na Lei Estadual nº 20.592/2012, no Decreto Estadual nº 46.125/2013 e no artigo 7º da Resolução SEE nº 4.789/2022. São organizadas pela Direção Escolar, em conjunto com os/as Especialistas em Educação Básica, com o objetivo de promover o planejamento, a reflexão pedagógica e a formação continuada dos/das docentes, conforme diretrizes do Projeto Político Pedagógico da escola. Disponível em: <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/reuni%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas>. Acesso em: 18 abr. 2025.

fazer adaptações improvisadas por conta própria para atender ao EMTI, pois não havia recebido recursos para isso. As carteiras foram enviadas pela SEE-MG somente em 2019. Enquanto isso, a escola foi trabalhando com as que haviam sido doadas por uma faculdade particular (Andrade, 2021).

Além disso, a Escola Cajuzinho fez ajustes na rotina escolar para atender ao EMTI, mas com uma jornada diferente da Escola Brigadeiro. Das 7h às 7h50, serve o café da manhã; às 7h50, inicia as aulas; das 9h30 às 9h50, recreio; das 11h30 às 13h, intervalo para o almoço; às 13h são retomadas as aulas; das 15h30 às 15h50, segundo recreio; às 17h20, saída. Nas sextas-feiras os estudantes saem mais cedo. Os recursos são distintos para as refeições do EMTI e do regular, no entanto, a escola oferece lanches idênticos para todos/as os/as alunos/as, o que diferencia é o café da manhã e o almoço, que são servidos exclusivamente para o EMTI. A instituição tentou organizar o EMTI de acordo com as demandas dos/das estudantes, por isso, achou mais viável iniciar as aulas um pouco mais tarde para que eles pudessem tomar o café da manhã (Andrade, 2021).

Nos dias em que a jornada escolar termina mais cedo, os/as estudantes das escolas Brigadeiro e Cajuzinho têm a opção de almoçar na instituição e utilizar os espaços disponíveis para estudos ou atividades. Segundo Andrade (2021), em ambas as escolas, professores/as e alunos/as não participaram do processo de decisão sobre a implementação do EMTI. Na Escola Cajuzinho, foi realizada uma reunião com os/as responsáveis legais para explicar o funcionamento do EMTI e verificar o interesse na jornada integral. Contudo, a baixa adesão limitou a oferta de disciplinas do CIC e inviabilizou a oferta de cursos técnicos. Até a data da pesquisa, a instituição ainda não havia organizado os itinerários formativos que seriam oferecidos.

No caso da Escola Quindim, conforme Andrade (2021), formou-se uma equipe para planejar e implementar o EMTI. Assim como as escolas Brigadeiro e Cajuzinho, precisou reorganizar e adaptar o espaço físico com os recursos disponíveis para ofertar o ensino integral, pois aumentaria o quantitativo de estudantes e a estrutura não suportaria. Uma dessas mudanças foi a adaptação de uma cozinha provisória maior para atendê-los. A instituição também precisou adaptar a rotina escolar. A jornada integral funciona todos os dias da semana: às 7h25 ocorre a acolhida dos/das estudantes, às 7h30 começam as aulas, das 10h às 10h10 é o intervalo do lanche, das 12h40 às 13h40 é o almoço, as aulas retornam às 13h40, das 15h30 às 15h40 ocorre o segundo intervalo do lanche e às 16h20 encerram-se as aulas. Semelhante à Escola Brigadeiro, os lanches são mais leves e o almoço é mais reforçado. No entanto, o tempo destinado às refeições é menor

em comparação com as escolas Brigadeiro e Cajuzinho. Foram necessários ajustes para atender os/as estudantes da zona rural devido à incompatibilidade do turno integral com o horário dos ônibus.

Em 2019, o currículo do Novo Ensino Médio mineiro foi reformulado. Com essas mudanças, a Escola Quindim passou a oferecer disciplinas da BNCC, conteúdos da parte flexível, como Projeto de Vida, Práticas Experimentais e Estudos Orientados, além de disciplinas eletivas escolhidas pelos estudantes a partir de um catálogo enviado pela SEE-MG. A escola adotou exclusivamente o EMTI, mantendo os cursos técnicos apenas para as turmas que já estavam em andamento. Como complemento, passou a oferecer um cursinho preparatório para o Enem, denominado Pós-Médio (Andrade, 2021).

Segundo Andrade (2021), a Escola Quindim adotou duas estratégias para organizar o planejamento anual. A primeira foi a fixação, nas salas de aula, de um guia de aprendizagem com as atividades planejadas para o ano, permitindo que estudantes e professores/as as acompanhassem ao longo do período letivo. A segunda foi a fixação, no mural dos/das professores, das atividades anuais planejadas para cada área, para que eles/elas pudessem trabalhar a interdisciplinaridade.

Além disso, tanto os/as estudantes da Escola Cajuzinho quanto os/as da Escola Quindim podem participar do Clube do Protagonismo. De acordo com a autora, os/as participantes são selecionados/as por sua maturidade e perfil de liderança e recebem formação para se tornarem jovens protagonistas. Eles/as se reúnem geralmente no horário de almoço para propor e realizar as atividades do clube (Andrade, 2021).

Na análise da tese de Andrade (2021), observamos que cada uma das escolas (Brigadeiro, Cajuzinho e Quindim) organizou a rotina diária de acordo com suas realidades específicas. Há distinções nos horários de entrada e saída, nos lanches e almoços, com intervalos mais curtos ou mais longos; na extensão da jornada, que pode ser integral todos os dias, em alguns dias ou apenas em um, sendo mais extensas ou mais curtas; e também na forma de acolhimento, na oferta do café da manhã, na organização e distribuição dos lanches, além dos tipos de refeições, que podem ser mais leves ou mais reforçadas, idênticas ou diferenciadas. Além disso, percebemos uma forte presença de grupos privados na implementação do EMTI. O ICE se destaca pelo fornecimento de materiais, guias orientadores das disciplinas de Estudos Orientados e Projeto de Vida, e pela formação da equipe do EMTI. A Escola Quindim, por exemplo, segue à risca o material e as orientações desse instituto.

Verificamos diferenças nas estratégias adotadas para a oferta das disciplinas. Cada escola adaptou as orientações estaduais e criou estratégias próprias para implementação do EMTI. As escolas Brigadeiro e Quindim fizeram consultas para tentar alinhar as ações com o interesse dos/as alunos/as, enquanto na escola Cajuzinho essa consulta não foi realizada. Nas três escolas, tanto as disciplinas da FGB quanto as disciplinas da parte diversificada são ofertadas nos dois turnos, não existe separação entre elas.

Diferentemente dos relatos das escolas Brigadeiro e Cajuzinho, a coordenação da Escola Quindim afirmou ter recebido o suporte necessário e as formações oferecidas pela SEE-MG. De acordo com a coordenação, houve uma formação inicial para todos/as os/as funcionários/as, um treinamento da equipe pedagógica na capital e novas formações nos anos de 2019 e 2020 (Andrade, 2021).

Na Escola Rio Tijuco, Barbosa (2019) relata que as discussões sobre a implementação do Novo Ensino Médio começaram em 2017, a partir de uma reunião com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e a equipe da SEE-MG. No relatório, a SEE-MG destacou a importância de manter as disciplinas que foram retiradas pela Reforma do Ensino Médio e expressou preocupações em relação ao modelo educacional proposto, especialmente quanto à dificuldade de oferecer educação integral devido ao alto custo e à falta de recursos financeiros.

No ano seguinte, em 2018, estudantes e professores/as da Escola Rio Tijuco participaram do evento “Diálogo Aberto com a Capital - Encontro com os Alunos do Ensino Médio Integral e Integrado”, realizado em Belo Horizonte. Durante o encontro, foram apresentadas intervenções culturais e ações pedagógicas alinhadas à Reforma do Ensino Médio (Barbosa, 2019).

Em seguida, a instituição aplicou questionários aos/às estudantes para definir o currículo, conforme as orientações do documento Caminhos para a Educação Integral e Integrada de Minas Gerais. Esse currículo foi ajustado posteriormente para atender às demandas do Enem. Segundo Barbosa (2019), os componentes curriculares oferecidos variam conforme a turma e vão além do mínimo estabelecido pela BNCC. Para a oferta das aulas de natação, a escola firmou parceria com uma empresa privada e, para atender às necessidades do EMTI, realizou um concurso interno para contratar novos/as professores/as.

A Escola Estadual Nísia Floresta foi informada sobre a implementação do EMTI em 2016, mas a oferta ocorreu somente no segundo semestre de 2017, nas turmas do primeiro ano. A gestão

escolar convidou alguns professores/as e formou um comitê organizador. Em seguida, foi realizada uma consulta aos pais, no momento da matrícula, para identificar quais alunos/as permaneceriam no ensino regular e quais optariam pelo ensino integral. Posteriormente, ocorreu uma nova reunião com a comunidade escolar para definir quais estudantes continuariam no ensino regular no segundo semestre e quais seguiriam para o ensino integral. A princípio, foram ofertadas oito turmas de EMTI, incluindo uma turma de Ensino Médio Profissionalizante em Marketing (Gomes, 2019).

De acordo com dados trazidos por Gomes (2019), em 2018, o número de turmas do EMTI foi ampliado. Para as novas turmas de primeiro ano de tempo integral, foram ofertados três currículos diferentes. Os componentes curriculares relativos ao CIC foram definidos após consulta prévia aos/as alunos/as por meio de questionários. O questionário foi distribuído no ato da matrícula e apresentava o currículo ofertado pela escola desde 2017. Podia marcar duas disciplinas dentre as opções ofertadas. Os/As estudantes também selecionavam quais cursos técnicos seriam ofertados. Os cursos mais votados e atualmente ofertados pela Escola Estadual Nísia Floresta são: Técnico em Administração, Técnico em Marketing e Técnico em Informática.

A carga horária total do EMTI é de 1.500 horas anuais, das quais 500 horas são destinadas à parte flexível. Todos os currículos incluem a disciplina de Pesquisa e Intervenção, inserida no campo curricular Pesquisa e Intervenção Tecnológica, conforme a orientação da SEE-MG, que a define como obrigatória nos currículos das escolas Polem. Além disso, os currículos do primeiro ano do EMTI também incluem as disciplinas de aprofundamentos do Enem, Conversação em Inglês e Robótica (Gomes, 2019).

Segundo Gomes (2019), para atender às demandas do EMTI, a Escola Estadual Nísia Floresta realizou ajustes em sua rotina. As aulas começam às 7h50, mas o portão fecha às 7h30. No intervalo das 7h30 às 7h50 é servido o café da manhã. As aulas encerram às 17h30. Há dois intervalos de vinte minutos para lanche, um pela manhã e outro à tarde, além de um horário de almoço com duração de 90 minutos. Durante o almoço, não é permitida a saída dos/as estudantes. As disciplinas da FGB e parte diversificada não são separadas entre os dois turnos, sendo ofertadas de forma integrada.

A implementação do EMTI na Escola Estadual Governador Milton Campos teve início em 2017. Inicialmente, a instituição ofereceu aulas experimentais dos itinerários formativos de música, informática, dança, introdução ao jornalismo, robótica e teatro. Posteriormente, aplicou um

questionário aos/às estudantes para identificar as disciplinas de maior interesse. Com base nessas escolhas, foram feitas adaptações no currículo (Rosa, 2022).

Segundo Rosa (2022), entre 2017 e 2019, a aula de música foi incorporada ao itinerário formativo Cultura, Artes e Cidadania como uma estratégia de flexibilização curricular. Para viabilizar a oferta dessa disciplina, a gestão da Escola Estadual Governador Milton Campos adquiriu mais instrumentos musicais para empréstimo aos/às estudantes interessados/as e realizou adequações nos espaços destinados às aulas.

Como as aulas de música não foram ofertadas para todas as turmas, em 2018, um estudante do primeiro ano, que não teve acesso a essas aulas, convidou outros/as colegas e fundou uma banda chamada Banda Central. Conforme a autora, a banda contou com o apoio e suporte da escola, sendo considerada uma iniciativa que promove a autonomia e o protagonismo estudantil (Rosa, 2022).

Rosa (2022) destaca que, em 2019, após uma reestruturação, os/as estudantes perderam a sala destinada às aulas de música. Diante dessa situação, os/as professores/as precisaram se deslocar para outros espaços da escola, como salas de aula comuns, pátios e gramados. Nesse mesmo ano, a instituição promoveu o Festival de Inverno, evento que contou com a participação da comunidade escolar, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Música e o público externo. Foram apresentadas diversas atividades culturais e artísticas, como forma de integração curricular e de fortalecimento das práticas artísticas, tendo como foco o desenvolvimento das linguagens artísticas dentro dos itinerários formativos de Música, Teatro, Dança e Artes.

Não há informações detalhadas na dissertação de Rosa (2022) sobre os horários de funcionamento da Escola Estadual Governador Milton Campos ou da oferta de refeições. Sabemos, entretanto, que as refeições foram organizadas no formato *self-service*, como estratégia para evitar desperdícios. Vale destacar que essa instituição, diante das dificuldades para implementar o EMTI, tem se articulado junto à Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) para viabilizar a oferta do ensino regular, a fim de atender os/as estudantes que não têm condições de permanecer em período integral.

A implementação nos colégios militares, instituições federais vinculadas ao Exército Brasileiro, foi liderada pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (Depa). A Depa foi responsável por interpretar a Lei nº 13.415/2017, como também elaborar, disseminar e orientar a aplicação de diretrizes, currículos e documentos para essas instituições de ensino (Santos, 2021).

De acordo com informações fornecidas por Santos (2021), em 2018, foram criados Grupos de Trabalho (GTs) para estudo, discussão e planejamento dos itinerários formativos. Dentre as adequações previstas para os colégios militares, destacam-se: início da implementação nas turmas de 3º ano; adaptação da carga horária, com previsão de aumento de 160 horas até 2022, alcançando 1.400 horas anuais; ajustes na carga horária de disciplinas da FGB; reestruturação do ensino de Espanhol; e elaboração de matrizes curriculares específicas para os itinerários formativos. O itinerário de Formação Técnica e Profissional, entretanto, não foi incluído no Projeto Pedagógico.

No caso do Colégio Militar de Minas Gerais, analisado por Santos (2021), a implementação teve início em 2019, em caráter experimental, em turmas do terceiro ano. Professores/as, gestores/as, e equipes pedagógicas e administrativas participaram desse processo. Embora seguissem as diretrizes gerais da Depa, foram feitas adaptações levando em consideração as especificidades locais e as possibilidades reais de oferta. Essas adaptações incluíram ajustes na carga horária (com a inclusão de vinte sábados letivos e atividades no contraturno), na organização das atividades e nas avaliações presenciais. Houve também a redistribuição do tempo e das atividades para priorizar disciplinas e conteúdos voltados aos processos seletivos, com itinerários alinhados à lógica dos colégios militares.

Para atender às exigências da carga horária ampliada, conforme Santos (2021), foi proposto um modelo semipresencial que utilizava o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A justificativa para essa proposta foi fomentar a autonomia dos estudantes, incentivando o uso de tecnologias no processo de aprendizagem. A extensão da jornada foi marcada pela multiplicação de disciplinas conteudistas, com a inclusão de disciplinas relacionadas aos itinerários formativos, como o Enem e a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX). De acordo com o autor, o direcionamento de disciplinas para o ensino semipresencial tinha o propósito de liberar horários no presencial, permitindo aos/as professores/as trabalharem as dificuldades dos/as alunos/as em áreas críticas, como Matemática, Física e Geografia.

Para a seleção do corpo docente, foram considerados, entre outros critérios, a experiência no ensino médio, a familiaridade com os processos seletivos do Enem e da EsPCEX, a habilidade para utilizar tecnologias educacionais e a capacidade de adaptação às demandas do Novo Ensino Médio (Santos, 2021).

Segundo Santos (2021), a oferta do itinerário do Enem contempla as quatro áreas, justificando a manutenção das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes no

currículo. O mesmo ocorreu com Inglês e Educação Física no itinerário EsPCEEx, como justificativa para preparar os/as estudantes para a prova escrita e para o Teste de Aptidão Física (TAF). A grade curricular do terceiro ano ficou com um total de 1.400 horas anuais, sendo 840 horas destinadas à BNCC e 560 horas aos itinerários formativos.

Ao contrário de outras escolas, o Colégio Militar, por possuir uma boa estrutura, não precisou realizar alterações físicas para a implementação do Novo Ensino Médio. As mudanças realizadas foram administrativas, com ajustes nos horários de limpeza e na alocação de monitores.

5.4.3 Desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio

Nas análises dos textos, foram identificados diversos desafios durante a implementação do Novo Ensino Médio, alguns comuns e outros bem específicos. Andrade (2021) identificou que a Escola Brigadeiro possui uma infraestrutura melhor em comparação às escolas Cajuzinho e Quindim, no entanto apresenta problemas significativos. Dentre as dificuldades, destacam-se a falta de vestiários com armários individuais, banheiros adequados para banho, salas de descanso, escaninhos, quadras cobertas e materiais básicos para as aulas. Os/As estudantes passam o dia todo na escola, fazem Educação Física pela manhã, mas não dispõem de um local adequado para tomar banho. Os espaços são insuficientes, e os que têm são muito disputados, como quadras e salas de descanso, por exemplo.

Segundo a autora, esses problemas foram identificados pela SEE-MG antes da implementação do EMTI, porém os recursos necessários para investimentos em infraestrutura e compra de materiais não foram disponibilizados a tempo. Além disso, a Escola Brigadeiro alega que a Secretaria não forneceu suporte necessário nem formação para professores/as e equipe escolar para atuar no EMTI. Tiveram que aprender sozinhos/as a partir das experiências, fazendo adaptações de acordo com as necessidades locais. Os/As professores/as precisaram adequar o conteúdo e a maneira de trabalhar para atender às especificidades do Novo Ensino Médio (Andrade, 2021).

Andrade (2021) identificou, por meio dos relatos, a ausência de materiais básicos, como livros, apostilas e itens para aulas práticas. O atraso no envio de recursos e a falta de apostilas para o Enem levou a comunidade escolar a organizar uma vaquinha para adquiri-las. De forma semelhante, mobilizaram-se para comprar cabos e um roteador necessários às aulas de informática.

Outros desafios da Escola Brigadeiro, relatados por Andrade (2021), incluem dificuldades em separar estudantes do EMTI e do ensino regular durante as refeições, os atritos gerados pela oferta de atividades distintas para esses grupos e a desistência de estudantes do EMTI devido à necessidade de trabalhar.

Quanto à Escola Cajuzinho, Andrade (2021) relata que a equipe de obras da SEE-MG visitou o local antes da implementação do EMTI para verificar a infraestrutura, mas as melhorias previstas não foram realizadas. A estrutura do prédio é precária, com rachaduras nas paredes; os banheiros são escuros; as salas desconfortáveis; e a parte externa possui pouca área verde. Devido ao tamanho reduzido da cantina, foi necessário improvisar outros espaços para atender à demanda dos estudantes.

A autora observou, durante as visitas, que a escola enfrenta problemas de acessibilidade, além de dificuldades na gestão e no uso dos espaços disponíveis. Faltam materiais básicos, como carteiras, mesas, equipamentos de robótica e instrumentos musicais. O atraso na entrega das carteiras pela SEE-MG e o recebimento de algumas usadas, doadas pela Faculdade Promove, reforçaram, entre a equipe escolar, o discurso de privatização, já que uma instituição privada supriu uma necessidade que deveria ter sido atendida pelo setor público. Segundo Andrade (2021), a escola precisa de melhorias na infraestrutura para receber os/as novos/as estudantes e tem uma necessidade urgente de contratar novos/as professores/as, como também de organizar as disciplinas a serem ofertadas.

Os/As participantes da pesquisa relataram a Andrade (2021) que a Escola Cajuzinho não recebeu o apoio necessário da SEE-MG e que tiveram dificuldades para compreender e aplicar as orientações e diretrizes na prática. Os/As docentes e demais funcionários não receberam formação específica para atuarem no EMTI. A implementação ocorreu de forma rápida, em curto prazo, e os/as gestores/as não se sentiram preparados. Os/As professores/as reclamam da falta de formação, embora demonstrem interesse em participar de capacitações. Enquanto isso não ocorre, eles/as estudam por conta própria para aprender os conteúdos que irão ministrar. Muitos/as professores/as mostraram resistência ao EMTI, além de dificuldades para compreender o projeto e preocupações em relação ao aumento da carga horária de trabalho. A instituição também enfrentou dificuldades para manter a coordenadora do EMTI. Com a saída dessa funcionária, a coordenadora do turno da manhã assumiu ambas as funções, resultando em uma sobrecarga de trabalho.

De acordo com Andrade (2021), tanto a roda de conversa quanto a recepção dos/as estudantes, previstas nas orientações da SEE-MG, não funcionaram como esperado. Houve ainda problemas no monitoramento dos/as discentes durante o turno integral. Mesmo com a tentativa de cercar as saídas, poucos/as permaneciam na escola no horário de almoço. Houve também dificuldade em atrair e manter estudantes no EMTI. Os/As alunos/as do primeiro ano mostraram desinteresse e resistência às aulas voltadas para o Enem, pois o foco estava no mercado de trabalho. O descompasso entre a jornada integral e a realidade socioeconômica dos/as estudantes, que muitas vezes precisam trabalhar, contribuiu para o aumento da evasão escolar. Esse baixo nível de adesão ao ensino integral inviabilizou, inclusive, a oferta de cursos técnicos.

A Escola Quindim enfrentou diversos desafios para a implementação do EMTI. Segundo Andrade (2021), a infraestrutura é inadequada, com cozinhas e refeitórios pequenos, incapazes de atender à quantidade de estudantes. O prédio é antigo e necessita de reparos e pintura. As quadras esportivas estão em condições precárias e sem manutenção, prejudicando tanto as aulas de Educação Física quanto as atividades do Clube do Protagonismo. As salas de aula são quentes e mal ventiladas, e os banheiros estão mal equipados. Os laboratórios para aulas experimentais e de informática são insuficientes e encontram-se em condições inadequadas para uso. Além disso, a escola ainda utiliza quadros de giz. Faltam materiais e equipamentos essenciais para os laboratórios de Química e Física, e, frequentemente, são os/as professores/as que têm arcado com os custos dos materiais para as aulas práticas.

Conforme apontado no texto de Andrade (2021), as limitações orçamentárias e os atrasos no envio de recursos comprometeram a qualidade das atividades e dificultaram a realização de manutenções básicas, como a instalação de duchas nos banheiros. Esse atraso obrigou a escola a adaptar outros espaços para a realização de aulas práticas. Devido ao tamanho reduzido da cantina e do refeitório, os/as alunos/as precisaram se deslocar para outros locais, como salas de aula ou o pátio, para fazerem suas refeições. A rigidez nos horários, sem qualquer flexibilização, tem causado cansaço entre os/as discentes, especialmente aqueles/as da zona rural, que enfrentam longos deslocamentos diários. A ausência de material didático direcionado para o Enem e o desinteresse dos/as estudantes pelo EMTI têm dificultado a adesão e permanência no programa. Os/As alunos/as também reclamam do tempo insuficiente para as atividades do Clube do Protagonismo, devido à necessidade de realizar refeições e cuidar da higiene pessoal no horário de almoço. Outro ponto de insatisfação observado pela autora é a obrigatoriedade de permanência na escola entre os turnos.

Além disso, a falta de alternativas educacionais no município tem limitado as opções dos/as estudantes do ensino médio.

Percebemos, a partir das informações levantadas por Andrade (2021), que as escolas Brigadeiro, Cajuzinho e Quindim enfrentam problemas de infraestrutura e que foram necessárias adaptações para atender às demandas do EMTI. Ademais, a centralização das compras pela SEE-MG tem causado atrasos na entrega de materiais essenciais. A ausência de itens básicos e os frequentes atrasos na distribuição têm comprometido a execução das atividades.

Na Escola Rio Tijuco, durante a análise dos documentos, Barbosa (2019) constatou que os questionários aplicados aos/às estudantes para a definição do currículo eram rígidos e limitados, não oferecendo espaço para reflexão ou protagonismo estudantil. Além disso, a autora enfrentou dificuldades para acessar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: primeiramente, devido ao desconhecimento da especialista em relação ao documento; segundo, porque o PPP não foi localizado; e, por fim, porque foi informada que o documento estava desatualizado.

Barbosa (2019) faz críticas ao processo seletivo para a contratação de professores/as e sugere o modelo virtual adotado pelo Estado de Minas Gerais como uma alternativa mais imparcial e menos subjetiva. As críticas e os desafios apresentados no texto baseiam-se em leituras e análises das legislações e dos documentos relacionados à Reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, a pesquisa apresenta limitações no que diz respeito à implementação do Novo Ensino Médio na Escola Rio Tijuco, incluindo as ações, estratégias, desafios e impactos no cotidiano escolar.

Na Escola Estadual Nísia Floresta, Gomes (2019) relata que a implementação ocorreu de forma impositiva, segundo a política *top-down*, sem diálogo da SEE-MG com a comunidade escolar. Segundo a autora, a equipe escolar foi obrigada a implementar um projeto do qual não tinha conhecimento e que não fez parte de sua construção.

A instituição enfrentou problemas de infraestrutura, além de falta de financiamento e investimento para as reformas e adaptações necessárias. Gomes (2019) também observou desafios relacionados à organização temporal proposta no currículo, que se mostrou aquém das necessidades do modelo integral, expondo a fragilidade no planejamento da jornada escolar e no currículo estruturado. Além disso, a realidade tecnológica e estrutural da escola é insuficiente para atender às exigências do novo modelo de ensino.

Segundo Gomes (2019), em 2018 todos os/as alunos/as teriam que migrar para o ensino integral, uma vez que a escola não ofertaria mais o ensino regular. Essa situação gerou conflitos

entre famílias e estudantes, levando a instituição a oferecer, pelo menos, uma turma do ensino regular.

Uma das principais queixas dos/as alunos/as, e até de alguns/as professores/as, presente na dissertação de Gomes (2019), diz respeito aos 90 minutos de intervalo para o almoço. Eles/as acreditam que se esse período fosse reduzido, as aulas poderiam ser encerradas mais cedo. A escola chegou a propor essa mudança, mas a SEE-MG não aceitou, justificando que esse tempo é necessário para o descanso dos/as estudantes.

A escola não conseguiu cumprir a orientação da SEE-MG de oferecer pelo menos uma disciplina de cada componente curricular no curso técnico de Marketing. Foi ofertada apenas a disciplina de Pesquisa e Intervenção como parte flexível do currículo.

Com base nos relatos trazidos por Gomes (2019), a reforma curricular não alterou de fato as práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem, pois os/as professores/as continuaram atuando do mesmo modo como faziam no ensino regular. Não foi ofertado aos/as estudantes um ensino integral, cultural, social e emancipatório. Os/As docentes defendem e reconhecem a importância de um ensino interdisciplinar, porém isso é difícil de ser praticado devido à intensa carga horária a que são submetidos. Muitos/as alegam que mal têm tempo de preparar o planejamento de sua disciplina e que trabalhar a interdisciplinaridade demandaria ainda mais tempo, do qual não dispõem.

O texto de Gomes (2019) aponta para a necessidade de investimento e mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que as práticas atuais não têm garantido resultados positivos na educação. Além disso, foram apresentados outros desafios, como a falta de investimento em políticas de formação inicial e continuada para professores/as, incluindo as novas demandas e realidades trazidas pelas mudanças tecnológicas do século XXI. Soma-se a isso a necessidade de reestruturação da carreira docente, com uma política salarial que assegure dignidade aos/as professores/as e a garantia de condições adequadas de trabalho.

A Escola Milton Campos, segundo Rosa (2022), apresenta alguns desafios de infraestrutura, como salas inadequadas para oferta das aulas de música (ausência de tratamento acústico, falta de instrumentos variados, tomadas insuficientes, espaço reduzido, falta de ventilação e condições gerais impróprias para acomodar 25 alunos/as durante uma aula). Para agravar a situação, em 2019 a instituição passou por uma reestruturação e os/as estudantes perderam a sala de música. Os/As professores/as passaram a deslocar as aulas para outros espaços da escola como salas de aulas

normais, pátios e gramados. Essa constante mudança de função das salas demonstra uma dificuldade em manter espaços específicos e adequados para atividades musicais.

O vice-diretor, em entrevista concedida a Rosa (2022), apresenta uma visão crítica sobre a forma como foi conduzida a implementação do Novo Ensino Médio, especialmente em relação aos componentes de artes, como a música, dentro do currículo. Segundo seu relato, a gestão da escola tem pouco poder para modificar o que é imposto pela SEE-MG. No entanto, a estratégia adotada pela gestão foi dar autonomia aos/às estudantes para realizar trabalhos artísticos durante os horários livres. Os demais desafios apresentados por Rosa (2022) estão relacionados à Banda Central, como infraestrutura inadequada para ensaios, falta de espaço para guardar os instrumentos, problemas e conflitos entre os membros etc.

No Colégio Militar, Santos (2021) relata que a implementação não ocorreu imediatamente devido a uma série de fatores, como a complexidade organizacional, a limitação do quadro de professores/as para a organização de itinerários formativos por áreas do conhecimento, a ausência de previsão para a contratação de novos/as profissionais, a falta de clareza nas diretrizes da Depa e as dificuldades em adaptá-las ao contexto local. Além disso, houve desafios na estruturação dos itinerários formativos e na reorganização da carga horária.

O texto evidencia desafios enfrentados por gestores/as, docentes e estudantes relacionados à pressão para atender às exigências da Depa. As propostas iniciais para a extensão da jornada (incorporar um 7º tempo em 4 dias ou realizar aulas no contraturno) mostraram-se inadequadas para a realidade do Colégio Militar. Primeiramente, porque um horário estendido até as 13h poderia provocar cansaço nos/as discentes e reduzir a produtividade acadêmica, especialmente para os/as do terceiro ano, já sobrecarregados/as; em segundo lugar, porque muitos/as estudantes priorizavam o período da tarde para atividades externas, como cursinhos pré-vestibulares, e o modelo de contraturno poderia gerar resistência tanto dos/as alunos/as quanto de suas famílias (Santos, 2021).

Os relatos dos/as docentes e estudantes apresentados por Santos (2021) apontam que a ênfase em aulas expositivas no contraturno desvalorizou atividades extracurriculares, vistas por eles/as como fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional. Os/As estudantes defendem maior flexibilidade e diversidade nas atividades do contraturno, em vez da obrigatoriedade de aulas focadas nos processos seletivos e disciplinas conteudistas.

Dentre as dificuldades apresentadas pelos/as docentes a Santos (2021), destacam-se a adaptação a novas formas de trabalho, a perda de autonomia e a insegurança quanto à eficácia de

suas práticas pedagógicas. Eles/as expressaram preocupações sobre os impactos negativos da reforma, como o empobrecimento da formação dos/as estudantes, que pode enfraquecer a qualidade do ensino ao reduzir a abrangência curricular. Além disso, a implementação do EMTI, sem suporte adequado, pode gerar sobrecarga de trabalho, com aumento de responsabilidade.

A intensificação da carga de trabalho exigiu mais planejamento e tempo para a criação de avaliações diferenciadas para os itinerários. Outro desafio significativo foi a diminuição da autonomia, já que muitos/as professores/as relataram perder a liberdade de organizar suas aulas de acordo com suas próprias metodologias e conteúdos. Houve também a modificação das práticas pedagógicas, com a adaptação às exigências dos exames do Enem e EsPCEx, o que gerou insegurança e frustração entre alguns/as docentes, que sentiram que sua função de educadores/as estava sendo reduzida a um preparatório para vestibulares (Santos, 2021).

O texto descreve diversos desafios enfrentados durante a implementação, como a falta de clareza sobre a organização dos conteúdos da BNCC e dos itinerários, a sobrecarga de trabalho dos/as docentes, a dificuldade em equilibrar a preparação para vestibulares com as necessidades específicas dos/as discentes, a redução das atividades extracurriculares e a resistência dos/as estudantes ao ensino integral. Além disso, os/as alunos/as expressaram preocupações quanto à precocidade das escolhas de itinerários e à pressão associada ao Enem.

5.4.4 Impactos observados no cotidiano escolar

Foram identificados diversos impactos no cotidiano escolar, tanto nos processos de ensino e aprendizagem quanto nas condições físicas e psicológicas dos estudantes e docentes, em função da implementação do Novo Ensino Médio.

Andrade (2021) identificou que, na Escola Brigadeiro, a carga horária extensa do EMTI provocou cansaço e evasão dos/as estudantes. Como alternativa para atender às queixas dos/as discentes, em 2019 a instituição reduziu a jornada do tempo integral. Essa mudança na rotina escolar proporcionou mais tempo para descanso e outras atividades, além de melhorar a permanência e a participação dos/as alunos/as. Além disso, os/as participantes relataram que a presença do/a coordenador/a do EMTI o dia todo na escola facilitou a comunicação com a família, professores/as e alunos/as. O EMTI também melhorou a integração e socialização dos/as estudantes dentro e fora do ambiente escolar, favorecendo o fortalecimento dos vínculos entre eles/as e os/as

docentes. Contudo, os problemas de infraestrutura, como banheiros e ventiladores, têm afetado o conforto e a permanência dos/as discentes na escola.

Na Escola Cajuzinho, o EMTI também provocou cansaço, desmotivação, desinteresse e evasão escolar. A mudança na rotina escolar e a separação dos/as alunos/as do EMTI e do ensino regular provocaram reclamações e atritos. Estudantes do ensino regular reclamam das diferenças na alimentação, mas não desejam migrar para o EMTI. Também zombam dos/as discentes do EMTI por não poderem trabalhar. Há mal-entendidos relacionados às vantagens percebidas pelos/as alunos/as do EMTI, como palestras, excursões e diferenças na alimentação, além de conflitos gerados por percepções de tratamento desigual (Andrade, 2021).

Segundo Andrade (2021), o ajuste no horário de início das aulas pela Escola Cajuzinho provocou um aumento na participação dos/as estudantes no café da manhã. No entanto, a ausência de professores/as e coordenadores/as no horário de almoço tem impactado o funcionamento da rotina escolar, especialmente porque os/as estudantes do EMTI são obrigados a permanecer na instituição durante esse período.

A autora relata que a reorganização da rotina, com a saída antecipada nas sextas-feiras, trouxe benefícios importantes, mas não resolveu o cansaço dos/as discentes. Eles/as se sentem exaustos/as pelo tempo prolongado na escola e reclamam da sobrecarga de atividades para os finais de semana (Andrade, 2021).

Quanto ao Enem, enquanto os/as estudantes da Escola Brigadeiro têm uma percepção positiva do cursinho, os da Escola Cajuzinho demonstram baixo interesse e resistência em prestar o exame e demonstram uma necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Eles/as se sentem pressionados/as ao iniciar disciplinas voltadas para o Enem logo no primeiro ano e solicitaram a retirada delas para os anos seguintes.

Os/As estudantes da Escola Brigadeiro e da Escola Cajuzinho permanecem na escola durante o horário de almoço. Nesse horário, eles/as usam os espaços para descansar, conversar, jogar e realizar diversas atividades. No entanto, as escolas têm tido dificuldade em mantê-los/as nesse período, mesmo com as opções oferecidas. Em ambas as escolas, Andrade (2021) descreve uma boa relação entre professores/as e alunos/as, além de maior aproximação com a comunidade escolar em razão do EMTI.

Na Escola Quindim, segundo Andrade (2021), a jornada integral todos os dias afetou o bem-estar dos/as estudantes, que relatam sentir falta de momentos para descansar ou passar mais

tempo em casa com a família, bem como dificuldade em conciliar estudos e descanso. No horário de almoço, eles participam do Clube de Protagonismo, ficam nas salas de aula, no laboratório de informática ou em outros espaços de socialização, pois não podem sair da escola. Os Clubes de Protagonismo são vistos pelos/as estudantes como um momento de conversar, trocar ideias e dialogar sobre diferentes temáticas.

A autora relata que a obrigatoriedade do turno integral para todos/as os/as discentes provocou mudanças na rotina das atividades do período vespertino, que não tinha aulas, apenas monitorias, como também obrigou os/as estudantes a se matricularem no turno noturno, pois na cidade só havia aquela escola de ensino médio. Essa situação provocou evasões (Andrade, 2021).

Os relatos dos/as estudantes das três escolas apontam para o descontentamento com as promessas não cumpridas. O atraso no envio de materiais comprometeu a execução das aulas e de outras atividades, gerando desinteresse nos/as estudantes, além de provocar evasões.

Entre os impactos observados na Escola Estadual Nísia Floresta, Gomes (2019) destaca que a jornada integral tem gerado descontentamento, cansaço, desmotivação e sofrimento físico e psicológico nos/as estudantes, além de sobrecarregar os/as docentes, que relatam não ter tempo suficiente para planejar e preparar as aulas, comprometendo a qualidade do ensino.

Na Escola Milton Campos, Rosa (2022) observa que a oferta de aulas de música provocou um aumento significativo na demanda por empréstimo de violões. A gestão escolar providenciou mais instrumentos. A chegada dos violões impactou diretamente a dinâmica da escola, com mais alunos/as utilizando os instrumentos em momentos livres, como intervalos e horários vagos. A mudança nos espaços afetou o cotidiano de docentes e discentes, que precisaram se adaptar às condições inadequadas e improvisar os locais para as aulas de música.

Além disso, a autora percebe que a limitação no acesso às aulas de música para a maioria dos/as estudantes (apenas 8 de 30 turmas foram contempladas) gerou exclusão e insatisfação entre eles/as. Em contrapartida, a formação espontânea da Banda Central, por iniciativa de um aluno do primeiro ano do ensino médio, em 2018, promoveu a inclusão, ampliou o acesso à música e fortaleceu o protagonismo estudantil (Rosa, 2022).

Segundo Rosa (2022), as aulas de música proporcionaram maior participação e integração dos/as estudantes. Eles/as permanecem na sala de música todos os dias no horário de almoço para tocarem juntos com violões próprios ou emprestados pela escola. Tocam no horário de lanche e durante os horários vagos, em diversos espaços da escola (pátio, estacionamento, gramado,

corredores). Há uma quantidade considerável de discentes tocando. Na sua concepção, a oferta de aulas de música e a integração de atividades artísticas e culturais promoveram maior integração entre eles/as.

Por outro lado, ela relata que os/as estudantes se sentem sobrecarregados/as pela ampliação da jornada escolar e desmotivados/as em relação ao foco conteudista do EMTI, à obrigatoriedade de atividades voltadas para vestibulares e à redução de atividades prazerosas, como a música. Os/As docentes, por sua vez, se sentem sobrecarregados/as e percebem uma perda de autonomia pedagógica com a implementação do novo currículo. Desde a implementação do EMTI, houve um aumento significativo no índice de evasão escolar e uma diminuição no quadro de funcionários/as (Rosa, 2022).

Os demais impactos narrados por Rosa (2022) se relacionam à formação e atuação da Banda Central, e como isso transformou a rotina escolar, promovendo socialização, autonomia dos/as alunos/as e maior integração entre estudantes e a comunidade escolar. Ela relata impactos como a ocupação do tempo livre com ensaios, a redução de estresse, o fortalecimento do sentimento de pertencimento e o impacto emocional positivo dos ensaios e apresentações musicais.

No Colégio Militar, Santos (2021) percebe que a reorganização do ensino médio gerou incertezas, resistências e ansiedades tanto entre os/as docentes quanto entre os/as discentes. A reforma trouxe mudanças significativas no planejamento e na execução das aulas, resultando em perdas de conteúdos e atividades essenciais para a formação dos/as estudantes.

De acordo com o autor, os/as professores/as precisaram ajustar o planejamento e a execução das atividades para atender a uma estrutura rígida imposta pelos itinerários formativos. O controle sobre o trabalho docente e as mudanças nos processos avaliativos limitaram a autonomia e a flexibilidade desses/as profissionais para a adaptação dos conteúdos. Além disso, essas alterações resultaram em uma sobrecarga de trabalho (Santos, 2021).

Os/As estudantes, por sua vez, relataram cansaço e esgotamento devido ao aumento do tempo de permanência na escola. Santos (2021) constatou que o foco intensivo em conteúdos acadêmicos alterou as rotinas escolares e pessoais desse público, gerando sobrecarga e reduzindo o tempo disponível para atividades extracurriculares. A pressão para participar do ambiente virtual de aprendizagem intensificou essa sobrecarga, contribuindo para o desgaste físico e emocional. Muitos/as estudantes também se sentem prejudicados/as pela impossibilidade de escolher entre o ensino integral e os cursinhos. A priorização de atividades acadêmicas no contraturno

comprometeu o diferencial formativo do colégio, gerando frustração e diminuindo a autonomia dos/as alunos/as em optar por atividades de seu interesse.

Além disso, o autor relata que o enfoque intensivo nos vestibulares reduziu a diversidade de experiências educacionais, transformando o terceiro ano em uma espécie de cursinho. A centralidade das avaliações externas, que direciona o ensino para resultados específicos, restringiu o valor do conhecimento ao cumprimento de métricas de aprovação (Santos, 2021).

5.5 BREVES CONSIDERAÇÕES

Nesta seção, realizamos uma revisão integrativa das produções científicas sobre a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, abordando as ações, estratégias, desafios e impactos desse processo no cotidiano escolar. Os estudos revelam que a implementação foi marcada por tensões entre as diretrizes nacionais, a condução estadual e as condições reais das escolas, evidenciando dificuldades estruturais, falta de formação docente específica, indefinições curriculares e obstáculos para a ampliação da jornada escolar. A centralização das decisões pela SEE-MG, somada à participação de organizações privadas, como o Instituto Unibanco e o ICE, confirma o padrão histórico da lógica gerencial na condução das políticas educacionais, padrão esse discutido no percurso documental e alinhado ao referencial teórico, que problematiza o avanço de agendas neoliberais no campo da educação.

A literatura mostra que o processo foi tudo menos harmonioso. As escolas enfrentaram problemas estruturais significativos, como falta de materiais básicos, atrasos recorrentes na distribuição de recursos e necessidade de reorganização física e pedagógica para atender às demandas do EMTI. Essas condições comprometeram a realização das atividades e contribuíram para o desinteresse e a desmotivação de estudantes e professores/as. As escolas foram pressionadas a implementar a jornada integral, porém não receberam o suporte e a orientação necessários para isso. Tiveram dificuldades em compreender e aplicar na prática as orientações e diretrizes da SEE-MG. Muitas aprenderam a partir das experiências práticas e do improviso. Mesmo instituições com estrutura privilegiada, como o Colégio Militar de Minas Gerais, relataram dificuldades para compreender as orientações da Depa, distribuir carga horária e organizar itinerários formativos.

A fragmentação da política se expressou na falta de uniformidade entre as escolas, com diferenças na oferta dos itinerários, no quantitativo de aulas semanais, na organização dos horários

de aulas e refeições, na distribuição dos lanches, na carga horária destinada à BNCC e à parte diversificada, na acolhida dos estudantes, na implementação dos Clubes de Protagonismo, Líderes de Sala e Rodas de Conversa, na oferta dos cursos técnicos e na organização e distribuição das disciplinas. A percepção é de que cada escola interpretou e materializou a política à sua maneira e se organizou conforme sua realidade e recursos disponíveis, tanto estruturais quanto humanos.

A implementação do EMTI trouxe impactos significativos para a rotina dos/as estudantes e dos/as profissionais da educação. Os/As professores/as não receberam formação específica para atuar no EMTI e precisaram adaptar suas práticas pedagógicas e estudar, por conta própria, os conteúdos a serem ministrados. Sentem-se exaustos/as devido à sobrecarga de trabalho. Embora demonstrem interesse em trabalhar a interdisciplinaridade, não dispõem de tempo para isso. Além disso, mostram preocupação com a precarização do ensino e o enfraquecimento da formação dos/as discentes em função da Reforma do Ensino Médio. Os/As estudantes, por sua vez, se sentem sobrecarregados/as com a jornada integral e com a sobrecarga de atividades, principalmente nos finais de semana. Eles/as também se sentem desmotivados/as pelo excesso de disciplinas conteudistas, focadas em processos seletivos, e a redução de atividades extracurriculares prazerosas.

A incompatibilidade entre o EMTI e a realidade socioeconômica dos/as estudantes, muitos/as dos/as quais precisam trabalhar, somada à oferta exclusiva do modelo integral em algumas escolas, contribuíram para a evasão escolar. Além disso, a baixa adesão inviabilizou a oferta de cursos técnicos. No entanto, as escolas têm se articulado para manter a oferta do ensino regular, visando atender os/as estudantes que não conseguem permanecer no integral.

Esses achados oferecem contribuições importantes para a pesquisa, pois evidenciam não apenas desafios operacionais, mas contradições estruturais que dialogam com o referencial teórico (Seção 3) e o percurso histórico do ensino médio (Seção 4). A crescente presença de atores privados, a responsabilização individual, o enfraquecimento da formação geral e a fragmentação curricular são temas que já vinham sendo denunciados pelas análises críticas das reformas educacionais nas últimas décadas.

As análises apresentam contextos distintos de implementação em um momento em que o Novo Ensino Médio ainda estava em fase inicial nas escolas mineiras. Após esse período, ocorreram mudanças significativas nas legislações nacionais e estaduais, como o Currículo Referência do Ensino Médio (Crem) de Minas Gerais que, embora homologado em 2021, não foi

profundamente discutido nos textos. Apenas Andrade (2021) apresenta brevemente o documento, que à época da pesquisa estava em fase de implementação. Os textos também não apresentaram nenhuma informação referente à organização das matrizes curriculares, elaboradas a partir do Crem, para o ano de 2022, prazo final estipulado pela Lei nº 13.415/2017 para que todas as instituições de ensino implementassem o Novo Ensino Médio.

Como nosso recorte abrange o período de 2022 a 2024, momento em que essas mudanças estavam em vigor até sua revisão pela Lei nº 14.945/2024, na próxima seção nos dedicaremos a analisar o Crem e as normativas elaboradas pela SEE-MG a partir desse documento, buscando compreender como esses instrumentos se articulam às normativas nacionais e quais discursos, tensões e contradições emergem de suas propostas.

6 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: ENTRE O DISCURSO DE FORMAÇÃO INTEGRAL E A LÓGICA DO CAPITAL

“A crise consiste propriamente no fato de que o
velho morre e o novo não pode nascer: nesse
interregno ocorrem os fenômenos morbosos mais
variados”.

(Gramsci, 2024, p. 343).

Nesta seção, analisamos como a Reforma do Ensino Médio se materializou no contexto mineiro, tomando como eixo principal o Currículo Referência do Ensino Médio (Crem), publicado em 2021, e o conjunto de normativas produzidas a partir desse documento para orientar a implementação dessa política entre 2022 e 2024, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/2017.

Diferentemente da seção anterior, na qual examinamos, por meio de uma revisão integrativa, como a Reforma foi implementada em contextos escolares distintos a partir de estudos produzidos entre 2018 e 2020, nesta seção o foco recai sobre a análise dos documentos oficiais elaborados pelo Estado de Minas Gerais. Ainda assim, por entendermos esse processo como histórico e dialético, articulamos a análise documental com os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Nosso propósito é compreender de que modo o Estado de Minas Gerais interpreta e materializa as diretrizes nacionais em sua proposta curricular e quais contradições emergem desse processo, sobretudo entre o discurso de formação integral e a lógica de mercado que atravessa a Reforma do Ensino Médio em nível nacional.

6.1 ENTRE PROMESSAS E LIMITES: RETOMANDO ALGUNS PONTOS DO DEBATE

A materialização da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais se deu por meio de um conjunto de documentos normativos e orientadores que passaram a organizar o currículo, a gestão e as práticas pedagógicas da rede estadual. Esses documentos expressam a forma como o Estado interpretou as diretrizes nacionais e conduziu o processo de implementação do Novo Ensino Médio no contexto mineiro. A análise desse conjunto normativo nos permite compreender tanto os fundamentos pedagógicos e organizacionais que sustentam essa política educacional quanto as

contradições que a atravessam, sobretudo aquelas que se manifestam entre o discurso de formação humana integral e a ênfase no mercado de trabalho.

Como apresentado na Revisão Integrativa (Seção 5), as análises realizadas no período entre 2018 e 2020, ainda na fase inicial da Reforma, já apontavam para os desafios estruturais, organizacionais e pedagógicos enfrentados pelas escolas mineiras para colocar em prática o Novo Ensino Médio. Esses problemas se tornaram mais evidentes à medida que o Estado avançou no processo de implementação dessa política.

Embora a proposta de reformar o ensino médio, para torná-lo mais flexível e atrativo, já estivesse em debate há anos, tanto no âmbito das normativas oficiais quanto em documentos de organismos internacionais, como os elaborados pela Unesco (2011), foi a partir da publicação da Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016b), posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), e da Portaria nº 1.145/2016, que instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2016c), que esse processo passou a ser formalmente instituído no ordenamento jurídico brasileiro.

Em Minas Gerais, antes mesmo da publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018c) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018a), 44 escolas estaduais que atendiam aos critérios estabelecidos por essa Portaria já haviam aderido ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em 2017 (Andrade, 2021; Rosa, 2022).

Segundo Gomes (2019), a seleção dessas escolas não foi aleatória. Entre os critérios, priorizou-se aquelas com capacidade para implementar de imediato as ações vinculadas ao empreendedorismo e à formação profissional. Essa exigência revela, desde o início, uma aposta na profissionalização precoce da juventude, prática criticada por Gramsci (2024) e por Nosella (2016), que defendem um ensino médio de formação geral, omnilateral, que permita aos/as jovens ampliar os horizontes formativos, para que, após concluírem essa etapa, já mais maduros/as, possam escolher seus caminhos profissionais.

O governo mineiro, alinhado a essa proposta política nacional, estabeleceu a educação integral como eixo estratégico e comprometeu-se a triplicar matrículas na Educação Profissional e Tecnológica. Essa medida buscava atender à Meta 6 do PNE, que prevê a ampliação da oferta de educação integral para ao menos 50% das escolas públicas, com perspectiva de atendimento de no

mínimo 25% dos/as estudantes da educação básica até 2024 (Minas Gerais, 2017). No Quadro abaixo, é possível acompanhar o avanço dessa proposta nos primeiros anos de implementação.

Quadro 6 - Expansão do EMTI e do EMTI Profissional em Minas Gerais (2019-2021)

Expansão do EMTI e do EMTI Profissional (2019-2021)				
Ano	Número de escolas com EMTI	Número de matrículas	Número de escolas com EMTI Profissional	Número de matrículas
2019	78	12 mil	7	309
2020	274	28 mil	44	3.875
2021	391	47 mil	63	7.010

Fonte: Minas Gerais (2021i, p. 22).

Conforme apresentado no Quadro 6, acima, houve uma expansão significativa da oferta do EMTI e EMTI Profissional no período de 2019 a 2021, tanto em número de escolas quanto em matrículas. No caso do EMTI, o número de unidades escolares passou de 78, em 2019, para 391, em 2021, representando um crescimento superior a cinco vezes no intervalo de três anos. Esse movimento foi acompanhado pelo aumento das matrículas, que saltaram de 12 mil para 47 mil estudantes no mesmo período.

No que se refere ao EMTI Profissional, embora partindo de um quantitativo inicial menor em relação ao EMTI, verificamos um crescimento acelerado durante esse período. O número de escolas passou de 7 para 63, enquanto as matrículas aumentaram de 309 para 7.010, indicando um aumento superior a vinte vezes. Esses dados revelam não apenas o cumprimento, mas a superação da meta governamental de triplicação da oferta, evidenciando a importância atribuída pelo Estado à expansão do modelo de tempo integral e, em particular, à modalidade do ensino médio profissionalizante.

Essa tendência à profissionalização e a forma como ela foi pensada no contexto mineiro fica ainda mais evidente no livro *Ensino Médio em Tempo Integral Profissional de Minas Gerais: construção de política inovadora com rede de parceiros* (Minas Gerais, 2021i), cujo título já remete à ideia de inovação, modernização e articulação interinstitucional. O documento apresenta o EMTI Profissional como resultado de uma rede de colaboração entre Estado, organizações privadas e entidades do terceiro setor. O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú Educação e Trabalho e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais (Sebrae-MG), conforme consta na própria obra, atuaram desde o início na concepção, no desenho, na implementação e na expansão dessa política, assumindo funções estratégicas na elaboração das matrizes curriculares, na formação docente, na coleta de indicadores, nas metodologias de gestão, entre outras atribuições.

Esses atores delineararam e acompanharam todo o processo de implementação do EMTI, levando para o âmbito público princípios e métodos típicos da gestão empresarial. O ICE colaborou na coleta de indicadores de instituições parceiras, apoiou a análise de viabilidade da inclusão da Lei da Aprendizagem⁷³ (Lei nº 10.097/2000) como alternativa de Prática Profissional e atuou intensamente na sensibilização e no diálogo com as equipes escolares para adesão ao novo modelo. O Instituto Sonho Grande contribuiu com ferramentas para o planejamento da logística, da infraestrutura e da expansão das escolas integrais, realizou avaliações de impacto sobre a aprendizagem e sobre efeitos socioeconômicos, além de desenvolver uma agenda pública de divulgação e estratégias de engajamento comunitário. O Itaú Educação e Trabalho prestou apoio técnico para a implantação do Itinerário de Formação Técnica e Profissional, promoveu reuniões e formações voltadas à definição de metodologias e estratégias curriculares, elaborou as ementas dos 19 cursos técnicos, ajustando-os às demandas da rede, também colaborou no levantamento das necessidades dos laboratórios. O Sebrae, por sua vez, desenvolveu o módulo de Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo, o Plano de Estudos Tutorado (PET) sobre Educação Empreendedora e promoveu formação de professores/as para atuar com essa abordagem (Minas Gerais, 2021i).

Segundo Cacau Lopes da Silva, gerente de Implementação e Desenvolvimento do Itaú Educação e Trabalho, um dos principais desafios do EMTI foi articular diferentes propostas

⁷³ Também conhecida como Lei do Jovem Aprendiz ou Lei do Menor Aprendiz. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

pedagógicas, como o Modelo de Educação Integral do ICE, a metodologia de integração entre formação geral e formação técnica desenvolvida pelo Itaú Educação e Trabalho e a proposta de empreendedorismo promovida pelo Sebrae. A gestora destaca que esse processo se deu a partir da “[...] abertura de olhar para o que cada parceiro realiza, o que permitiu adequar ações, sempre em convergência com seus fundamentos e princípios e levando em conta as necessidades de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2021i, p. 81). Nesse movimento, iniciativas como as eletivas voltadas à intervenção comunitária, criadas pelo ICE, são apontadas por ela como experiências que dialogam com os projetos empreendedores desenvolvidos pelo Sebrae.

Essa forte participação de instituições privadas e do terceiro setor na formulação e implementação da Reforma do Ensino Médio revela a crescente abertura da gestão educacional a atores externos ao Estado, que passam a influenciar diretamente nas decisões curriculares, metodológicas e organizacionais da rede pública. Ainda que legitimada pelo discurso da inovação, essa estratégia se aproxima do que Ball (2014) define como um novo modo de governança, no qual múltiplos atores externos ao Estado passam a atuar na formulação, na gestão e na execução das políticas educacionais, tornando mais porosa a fronteira entre o público e o privado.

Como discutido na seção anterior, o EMTI incorporou o Modelo da Escola da Escolha, desenvolvido pelo ICE, cujo foco central recai sobre o protagonismo juvenil e a construção do projeto de vida dos/as estudantes (Minas Gerais, 2021i). Nessa perspectiva, o currículo, as diretrizes pedagógicas e as ações de gestão escolar, fundamentados nos conceitos e na *expertise* do ICE, são organizados com o objetivo de apoiar o/a estudante na elaboração de seu projeto de vida, para que ele/a se torne um/uma sujeito/a autônomo/a, solidário/a e competente. Ademais, essa proposta articula indissociavelmente os modelos pedagógico e de gestão, de modo a garantir que a organização administrativa da escola esteja comprometida com os resultados educacionais e que as intenções pedagógicas se materializem no cotidiano escolar (Minas Gerais, 2021i, 2022d).

Essa ênfase atribuída ao Projeto de Vida se manifesta, no plano pedagógico, por meio da adoção obrigatória de uma metodologia previamente definida. Segundo o Documento Orientador do EMTI (Minas Gerais, 2022d), as aulas desse componente curricular foram estruturadas, elaboradas e orientadas pelo ICE, devendo ser oferecidas integralmente pelas escolas, de modo a garantir a eficácia da metodologia. Caso isso não seja possível, a instituição deve comunicar imediatamente a Superintendência Regional de Ensino (SRE), que, junto à SEE-MG e ao ICE, fornecerá orientações para reduzir impactos no percurso formativo dos/as estudantes.

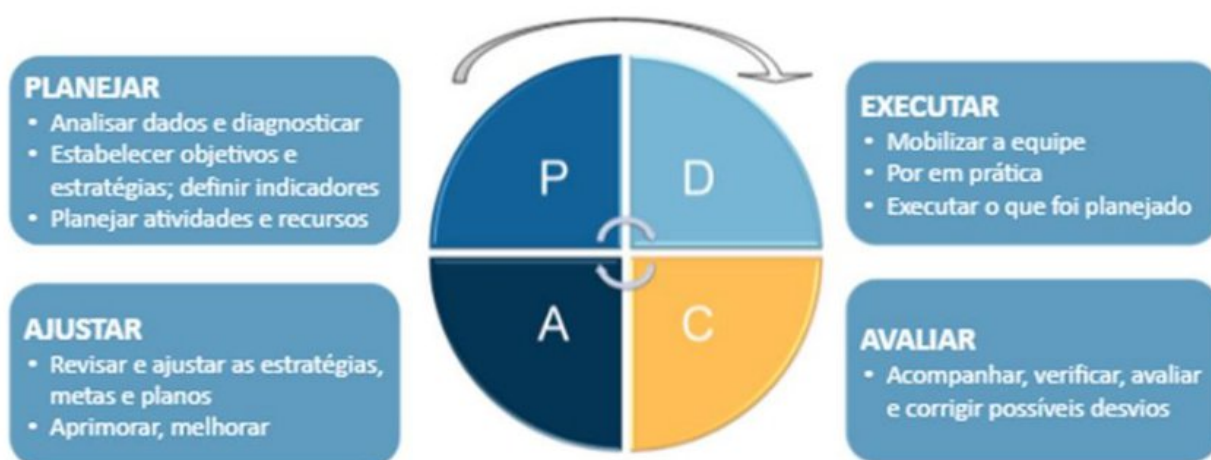
Essa situação mostra que a presença de instituições privadas vai além de um papel consultivo, exercendo influência direta sobre as aulas, os materiais pedagógicos e a metodologia adotada, que chegam às escolas de forma impositiva, deixando pouco espaço para que estas definam seus próprios projetos. Como consequência, os percursos formativos dos/as jovens passam a ser direcionados conforme os interesses dos parceiros privados. Assim, parte da educação pública acaba sendo organizada segundo a lógica, os objetivos e as estratégias típicas do mundo empresarial, demonstrando o impacto concreto desses atores externos sobre a gestão e o currículo escolar. Trata-se, como afirmam Quadros e Krawczyk (2024), de um protagonismo controlado, administrado e funcional à lógica neoliberal.

Para entendermos melhor essa lógica, o modelo de Escola da Escolha foi estruturado em torno dos eixos de Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI, articulados aos princípios da Pedagogia da Presença, aos Quatro Pilares da Educação (aprender a ser, conviver, fazer e conhecer), à Educação Interdimensional e ao Protagonismo Juvenil (Minas Gerais, 2021i). A educação interdimensional parte da ideia de que o/a estudante deve ser compreendido/a em sua totalidade, considerando os diferentes aspectos que compõem sua vida e sua formação. Nessa perspectiva, educar vai além do ensino de conteúdos e do desenvolvimento intelectual, envolvendo também dimensões afetivas, corporais, sociais e simbólicas. Os processos pedagógicos passam a reconhecer que aprender não se limita ao exercício da razão, mas inclui emoções, vivências, relações e sentidos atribuídos às experiências (Minas Gerais, 2022d).

Ao mesmo tempo, é importante observar que o EMTI não se estrutura apenas pela colaboração de parceiros externos, mas também pela adoção de modelos gerenciais formulados por essas mesmas instituições. A Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), também desenvolvida pelo ICE e implementada em parte da rede estadual, fundamentada nos princípios educativos da Escola da Escolha, passa a orientar a organização do cotidiano institucional. Essa abordagem estrutura a gestão escolar a partir da definição de objetivos, do acompanhamento sistemático de resultados e da adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação contínua. Para isso, recorre a diferentes dispositivos de planejamento e gestão, como planos e programas de ação, organização de agendas e ciclos permanentes de acompanhamento e ajuste das práticas, voltados à melhoria dos indicadores educacionais, conforme mostra a Figura 8 (Minas Gerais, 2021i; 2022d).

Figura 8 - Ciclo de Melhoria Contínua - PDCA

Ciclo de Melhoria Contínua – PDCA



Fonte: Minas Gerais (2022d, p 13).

Sob o argumento de promover colaboração e corresponsabilidade, a TGE aproxima a gestão escolar de lógicas empresariais, pautadas pelo controle de resultados, pela padronização de processos e pela responsabilização das equipes escolares. Nesse sentido, a articulação entre modelo pedagógico e modelo de gestão reforça uma racionalidade gerencialista que tende a subordinar o trabalho docente e a organização curricular a dispositivos de avaliação e desempenho, ao mesmo tempo em que desloca para estudantes e profissionais a responsabilidade por resultados que derivam de questões estruturais e de condições materiais muito mais amplas.

Nesse cenário, escolas são pressionadas a funcionar como empresas, famílias e estudantes são vistos como clientes e a avaliação acaba sendo reduzida a números e indicadores de desempenho. Ao mesmo tempo, a formação cultural e ética, que sempre foi uma parte fundamental do papel da escola, vai perdendo espaço para o ensino de competências e habilidades voltadas exclusivamente para o mercado de trabalho. Isso mostra como a lógica do lucro e da produtividade tem moldado as práticas educacionais, muitas vezes em detrimento de uma formação mais ampla e crítica (Ball, 2014; Laval, 2019). Como destaca Harvey (2008), no neoliberalismo, exalta-se a figura do sujeito empreendedor, capaz de gerir sua própria vida como um negócio.

Ainda que as normativas mineiras afirmem que o EMTI amplia oportunidades, fortalece aprendizagens, promove a formação integral em suas múltiplas dimensões e orienta o/a estudante na construção de seu projeto de vida, a definição dos cursos ofertados está diretamente vinculada ao potencial econômico de cada região e às demandas locais de empregabilidade. Desse modo, as

escolhas não partem, necessariamente, dos interesses formativos dos/as estudantes, mas das demandas do mercado regional, limitando a autonomia anunciada e reforçando a lógica das competências voltadas à produtividade. A Secretária da SEE-MG, Julia Figueiredo Goytacaz Sant'Anna, explica que a seleção dos cursos considerou ocupações com maior potencial de contratação nas mesorregiões, resultando na definição de 19 matrizes técnicas associadas a áreas consideradas estratégicas (Minas Gerais, 2021i). As possibilidades de escolhas ocorrem, portanto, dentro de um conjunto delimitado por interesses econômicos, e não por um processo construído em conjunto com o/a estudante, levando em consideração suas trajetórias, expectativas e perspectivas formativas.

Embora o discurso oficial enfatize a formação integral, a inclusão social, a cidadania e o desenvolvimento humano (Minas Gerais, 2021a, 2021i), o foco do EMTI Profissional está na empregabilidade e na inserção produtiva conforme as demandas do mercado. Em outras palavras, na formação de um contingente de jovens com vistas a atender às necessidades imediatas do capital, funcionando como um verdadeiro exército de reserva, conforme já nos alertava Marx (2013). O próprio documento apresenta essa perspectiva, ao afirmar que a formação profissional e tecnológica deve “[...] aumentar a ligação com o mundo do trabalho, por meio de um currículo diferenciado, aderente às demandas produtivas e com uma sólida formação integral” (Minas Gerais, 2021i, p. 28).

A ênfase atribuída ao trabalho produtivo e à lógica da empregabilidade dialoga diretamente com a crítica apresentada por Quadros e Krawczyk (2024, p. 15), segundo a qual “[...] a perspectiva de formação humana implicada na reforma tem estreita relação com a formação de capital humano e com a adequação ao mercado de trabalho, sobretudo por meio da pedagogia das competências”.

Nosella (2016) discorda desses modelos educacionais de formação profissional técnica ou o ensino médio integrado à formação profissional que induzem os/as jovens a ingressarem precocemente no mercado de trabalho. Para o autor, ao exigir que o/a estudante defina uma profissão antes mesmo de concluir sua formação básica, esses modelos desconsideram o tempo necessário ao amadurecimento intelectual, cultural e humano. Na sua concepção, a escolha profissional deveria ocorrer após os 18 anos, quando o/a jovem já tenha passado por uma formação ampla, capaz de desenvolver plenamente suas dimensões física, intelectual e cultural. Durante esse percurso formativo, a vocação profissional não é antecipada nem imposta, mas construída progressivamente, à medida que o sujeito amplia seus horizontes e se apropria de diferentes campos

do conhecimento. Ele defende uma formação omnilateral, em que o conhecimento não é limitado nem previamente determinado, mas pode se expandir em múltiplas direções.

A maneira como o discurso oficial articula educação de tempo integral e formação integral nos leva a pressupor que a simples ampliação da jornada, por si só, seria suficiente para promover a integração curricular, a interdisciplinaridade e as mudanças culturais nas escolas. Esse entendimento fica claro na fala da Secretária Adjunta da SEE-MG, Geniana Guimarães Faria, ao afirmar que o EMTI não se trata apenas de uma ação pedagógica, mas de uma mudança de lógica e de concepção nas escolas, que passam a operar de forma integral e interdisciplinar, rompendo com a dinâmica fragmentada de turnos e disciplinas (Minas Gerais, 2021i). Entretanto, como demonstrado por Gomes (2019), a extensa carga horária, a atuação dos/as docentes em diferentes turnos e instituições, entre outros fatores, se tornam um grande entrave para colocarem em prática esse projeto, embora reconheçam sua importância.

Para que a integração e a interdisciplinaridade ocorram de fato, são necessários investimentos robustos em infraestrutura, recursos humanos e formação docente, bem como políticas de valorização profissional, de modo que os/as professores/as tenham condições reais de planejar e atuar de forma colaborativa, integrando diferentes projetos e promovendo ações conjuntas, dinâmicas e diversificadas, capazes de contemplar as múltiplas dimensões formativas. Sem esses elementos, a integração curricular tende a permanecer no plano do discurso.

Ainda que o documento reconheça, de forma indireta, a complexidade desse desafio, ele atribui aos/às docentes a responsabilidade por integrar organicamente as práticas pedagógicas ao currículo, incentivar o protagonismo estudantil e promover uma formação que contemple as dimensões pessoais, sociais e produtivas, com vistas à formação de sujeitos autônomos, solidários, competentes e qualificados para o trabalho (Minas Gerais, 2021i). Ao deslocar para os/as profissionais da educação a tarefa de concretizar objetivos cuja viabilidade depende de políticas mais amplas e de condições materiais adequadas (Orso, 2020), o texto evidencia mais uma tensão entre a promessa de formação integral e a realidade concreta das unidades escolares, aprofundando a distância entre o que se anuncia e o que é possível realizar no cotidiano escolar.

Além da profissionalização, o empreendedorismo passou a ocupar um lugar estratégico no discurso e nas políticas educacionais mineiras. A figura do/a jovem empreendedor/a, responsável por gerir seu próprio futuro, dialoga diretamente com a lógica do capital humano (Frigotto, 2000; Laval, 2019), ao deslocar para o sujeito a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Essa

perspectiva parece ignorar as desigualdades históricas que marcam a trajetória da escola pública, levando a um enfraquecimento do papel do Estado como garantidor de direitos (Frigotto, 2000), conforme previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988), na LDB (Brasil, 1996) e em outras normativas.

No caso do Projeto de Vida, no Documento Orientador da Política de Educação Integral e Integrada e Implementação das Escolas Polo de Educação Múltipla em Minas Gerais (Minas Gerais, 2017), ele é apresentado como uma espécie de bússola que ajudaria o/a estudante a organizar objetivos e prioridades e traçar os caminhos para alcançá-los. A lógica implícita é de responsabilização individual, isto é, construa seu projeto de vida e você terá sucesso. Esse discurso nos faz lembrar da metáfora da mão invisível, de Adam Smith⁷⁴, como se o êxito ou fracasso dependessem exclusivamente do esforço e das escolhas individuais, desconsiderando os condicionantes sociais, econômicos e culturais que moldam a trajetória desses/as jovens.

De acordo com Quadros e Krawczyk (2024), o protagonismo juvenil e o projeto de vida funcionam como mecanismos de individualização e adaptação à ordem vigente, promovendo uma submissão ativa em que o/a jovem assume a responsabilidade pelo próprio destino, enquanto as causas estruturais da crise do capital e da precarização do trabalho são invisibilizadas.

É importante lembrar que estamos falando de adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, cheios/as de expectativas, mas também cercados/as de incertezas quanto ao futuro. Muitos/as desses/as jovens enfrentam situações de insegurança econômica e precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar, dificultando a permanência na escola. Esses fatores pesam diretamente na forma como estudam e no que conseguem projetar para o futuro. Uma pesquisa realizada pelo IBGE mostra que, em Minas Gerais, no ano de 2019, entre jovens de 15 a 29 anos, 40,34% estavam ocupados/as, 17,62% não estudavam nem trabalhavam, 16% conciliavam estudo e trabalho e apenas 26,04% se dedicavam exclusivamente aos estudos (Minas Gerais, 2021i). Embora abranja uma faixa etária mais estendida, esses números revelam a forte pressão pela inserção precoce no mercado de trabalho, comprometendo não apenas a permanência, mas também as condições reais de aprendizagem.

⁷⁴ A Riqueza das Nações. Disponível em: [https://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Cole%C3%A7%C3%A3o%20-%20Os%20Economistas/Adam_Smith_-_A_Riqueza_das_Nacoes_-_Investiga%C3%A7%C3%A3o_sobre_sua_natureza_e_suas_causas._Vol._I_\(Os_Economistas\).pdf](https://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Cole%C3%A7%C3%A3o%20-%20Os%20Economistas/Adam_Smith_-_A_Riqueza_das_Nacoes_-_Investiga%C3%A7%C3%A3o_sobre_sua_natureza_e_suas_causas._Vol._I_(Os_Economistas).pdf). Acesso em: 11 dez. 2025.

Quando observamos os indicadores educacionais específicos da faixa etária de 15 a 17 anos, considerada a ideal para o ensino médio, a situação se torna ainda mais preocupante. Em Minas Gerais, em 2020, apenas 79,6% dos/as jovens desse grupo estavam matriculados/as no ensino médio e, dentre aqueles/as que ingressaram, somente 68,9% conseguiram concluí-lo aos 19 anos de idade (Minas Gerais, 2022c). No mesmo ano, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), 73,63% dos/as jovens de 15 a 17 anos haviam concluído o ensino fundamental e, dentre aqueles/as com idade entre 18 e 20 anos, apenas 64,43% haviam finalizado o ensino médio⁷⁵, mostrando que muitas trajetórias escolares são interrompidas ao longo desse percurso e que há um número considerável de estudantes em situação de defasagem idade-série, fatores que não podem ser ignorados na formulação das políticas educacionais.

Diante desse quadro, esperar que todos/as construam um projeto de vida como se partissem das mesmas condições materiais é ignorar a realidade concreta que atravessa a vida desses/as jovens. Planejar o futuro exige tempo, uma vida minimamente estável e oportunidades, algo que muitos/as não têm. Quando essas desigualdades não são consideradas, o discurso do projeto de vida acaba colocando nos/as adolescentes uma responsabilidade que não leva em conta os limites reais que eles enfrentam todos os dias, às vezes, muito maiores do que suas escolhas individuais.

Falar em empreendedorismo, autonomia e projeto de vida em contextos tão desiguais é, no mínimo, problemático. Como esperar que jovens planejem o futuro com autonomia se sua permanência diária na escola já é grande um desafio? Como empreender sem condições materiais mínimas? Como construir um projeto de vida escolar se a necessidade de trabalhar se impõe constantemente? Como permanecer no tempo integral se a renda familiar depende do trabalho do/a próprio/a estudante? Como responsabilizar adolescentes por escolhas profissionais tão precoces quando suas perspectivas de estudo e de vida são limitadas?

Estudos de Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1071) mostram que

No Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital.

⁷⁵ Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/uf/31#sec-educacao>. Acesso em: 04 dez. 2025.

Diante desse cenário de aprofundamento das desigualdades educacionais e da pressão crescente para que a escola responda às demandas do mercado, o estudo precisa ser reconhecido, no âmbito das políticas públicas, como uma forma de trabalho que, muitas vezes, exige mais esforço e dedicação do que outras atividades profissionais. Nesse sentido, quando a necessidade material das famílias empurra adolescentes entre 14 e 18 anos para a profissionalização precoce, cabe ao Estado intervir, remunerando o estudo e assegurando a indefinição profissional como um direito próprio dessa etapa da vida, sem recorrer a práticas assistencialistas ou a artifícios pedagógicos que apenas mascaram o problema (Nosella, 2016).

Essa realidade, no entanto, não tem tanta relevância nos discursos oficiais. Por isso, quando se fala em formação integral, educação de tempo integral ou empreendedorismo, é importante olhar quem são esses/as jovens e sob quais condições vivem. Se partimos de realidades tão distintas, não há como esperar que todos alcancem os mesmos resultados. Como lembram Marx e Engels (2017), essa desigualdade não é natural, mas resultado de condições sociais historicamente construídas. E, por isso, só pode ser enfrentada com políticas que provoquem mudanças nas condições materiais de vida. Sem esse enfrentamento, falar em formação integral se torna apenas uma promessa vazia.

Embora existam 2.377 escolas estaduais de ensino médio regular distribuídas em 852 municípios mineiros, em 494 deles, o que corresponde a 58% do total, há apenas uma escola que oferta esse nível de ensino para toda população local (Minas Gerais, 2022c). Nessas condições, a ideia de que o/a estudante poderá escolher livremente seu itinerário formativo não se sustenta na prática, principalmente se essas instituições contarem com um número reduzido de turmas e de profissionais. Assim, a variedade de escolhas anunciada pelas políticas educacionais tende a se constituir mais como discurso do que como uma possibilidade real.

Essa situação se agrava quando a escola adota o regime de tempo integral como modalidade exclusiva, comprometendo a permanência dos/as jovens que não conseguem permanecer nos dois turnos em razão do trabalho, das responsabilidades familiares ou das dificuldades de deslocamento. Pesquisas como as de Andrade (2021) e Rosa (2022) indicam que, nessas circunstâncias, a evasão escolar tende a se intensificar, especialmente entre os/as estudantes em situação de vulnerabilidade social ou que precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho.

As análises apresentadas na revisão integrativa evidenciam um quadro preocupante da educação mineira. As escolas enfrentam uma série de desafios, dentre os quais destacam a

infraestrutura inadequada, a carência de professores/as, a ausência de formação específica para atuar no Novo Ensino Médio, as dificuldades na organização dos itinerários formativos, a sobrecarga de trabalho docente, a insegurança dos/as estudantes diante das mudanças e o aumento da evasão escolar. Em síntese, a reforma chega carregada de expectativas e sustentada pelo discurso da formação integral, mas esbarra nos limites reais do cotidiano escolar, revelando o descompasso entre o que se anuncia no plano normativo e o que, de fato, se realiza na prática.

Outro elemento que merece atenção diz respeito à situação do quadro docente. Em 2021, Minas Gerais contava com 59.629 professores/as atuando no ensino médio regular, dos/as quais 78% estavam vinculados/as à rede estadual, 16% à rede privada, 5% à rede federal e 1% à rede municipal. No âmbito da rede estadual, apenas 31% desses/as profissionais eram concursados/as, enquanto a maioria estava vinculada a contratos temporários (Minas Gerais, 2022c). Essa situação, conforme aponta Pereira (2024), provoca maior rotatividade, dificultando a consolidação de equipes de trabalho e a continuidade de projetos e práticas pedagógicas. No contexto da Reforma do Ensino Médio, esse cenário se torna ainda mais problemático, uma vez que se trata de uma política que exige planejamento coletivo, articulação entre áreas do conhecimento, acompanhamento contínuo dos/as estudantes e trabalho colaborativo entre os/as docentes.

Embora os documentos oficiais, como o PNE (Brasil, 2014), por exemplo, enfatizem a valorização profissional como condição indispensável para a qualidade da educação, a predominância de vínculos temporários, os baixos salários e a ausência de políticas de formação e valorização da carreira acabam produzindo um ambiente de instabilidade e descontinuidade (Pereira, 2024). A precarização do trabalho docente, além de fragilizar as condições de exercício da profissão, compromete a construção de vínculos pedagógicos, o sentimento de pertencimento institucional e o engajamento necessário para sustentar mudanças tão profundas quanto as propostas pelo Novo Ensino Médio. “Entender e combater a precarização do trabalho docente é um passo essencial para garantir uma educação de qualidade, que promova a emancipação e o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos”, afirmam Araujo *et al.* (2024, p. 3).

A esse conjunto de desafios, somou-se, em 2020, o impacto da pandemia de Covid-19, que aprofundou desigualdades já existentes e tornou ainda mais visível a distância entre o discurso oficial e a realidade vivida pelos/as estudantes. Com a suspensão das aulas presenciais, o país recorreu ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Essa experiência inédita para a educação básica, ainda não

prevista na legislação educacional, abriu a possibilidade para o uso de diferentes plataformas e recursos digitais. Diante desse contexto, cada rede de ensino ficou responsável por organizar suas aulas de acordo com suas especificidades locais (Lima; Ramos; Oliveira, 2022; Paula Neto; Fernandes, 2025).

Minas Gerais adotou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reanp), instituído pela Resolução SEE nº 4.310/2020, como forma de mitigar os efeitos provocados pela suspensão das aulas presenciais durante a pandemia. No caso do ensino médio, independentemente da modalidade, as atividades deveriam ser organizadas de modo que o/a professor/a assumisse a posição de orientador/a e facilitador/a do processo de aprendizagem, com o objetivo declarado de promover maior autonomia dos/as estudantes. Para isso, a resolução admitiu o uso de diferentes estratégias pedagógicas como projetos, relatórios, pesquisas, estudos dirigidos, estudos de caso, videoaulas, *podcasts*, formulários, listas de exercícios, aplicativos e plataformas, entre outros, em formatos *online* ou *offline* (Minas Gerais, 2020).

Para viabilizar o ensino remoto, as escolas deveriam elaborar o Plano de Estudos Tutorado (PET), em consonância com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e o plano de curso da instituição. Segundo o documento, o PET corresponde a um conjunto de atividades autoinstrucionais que orientariam o/a estudante na realização das atividades, na compreensão dos conteúdos curriculares e no registro da carga horária semanal cumprida, devendo ser disponibilizado preferencialmente por meios digitais, mas, se necessário, poderia ser impresso, de modo a garantir o direito de acesso aos/às estudantes da rede pública (Minas Gerais, 2020).

Complementando essas ações, o Estado lançou o programa televisivo Se Liga na Educação, transmitido em parceria com a Rede Minas, para apresentação de conteúdos que os/as estudantes demonstrassem maiores dificuldades, organizados por área de conhecimento. Esses conteúdos também estavam disponíveis no aplicativo Conexão Escola, que reúne diversos materiais pedagógicos e oferece um espaço para interação entre docentes e estudantes (Lima; Ramos; Oliveira, 2022).

No que se refere ao material impresso, Pimentel e Mello (2020) relatam que, após análise, uma comissão de professores/as identificou erros de ortografia e gramática, casos de plágio, conteúdos incorretos e informações retiradas da internet sem a devida referência, o que nos leva a inferir que os/as estudantes utilizaram fontes de estudo não confiáveis durante esse período. Além disso, uma das professoras constatou incompatibilidade entre o material impresso e o conteúdo

disponibilizado virtualmente, bem como dificuldades dos/as estudantes em acompanhar o estudo de forma autônoma. A justificativa da SEE-MG, segundo os autores, foi a de que o material havia sido elaborado em tempo recorde e que deveria ser utilizado em conjunto com os livros didáticos entregues no início do ano letivo.

Além disso, nesse período, houve um aumento significativo das atribuições das escolas, com responsabilidades adicionais relacionadas ao controle, registro e validação das atividades realizadas remotamente. Com a instituição do teletrabalho obrigatório para gestores/as, professores/as e demais servidores/as, passou-se a exigir planos de trabalho individuais, relatórios e registros constantes das atividades realizadas. Na prática, isso resultou na intensificação das demandas administrativas e no aumento da carga de trabalho burocrático das equipes escolares (Lima; Ramos; Oliveira, 2022; Minas Gerais, 2020). Esses desafios foram potencializados pela falta de infraestrutura e de recursos adequados para que os/as docentes pudessem desempenhar suas atividades remotamente, somada à necessidade de formação específica para o uso das tecnologias educacionais, tornando esse período ainda mais complexo (Pimentel; Mello, 2020).

Apesar dos esforços empreendidos, segundo Lima, Ramos e Oliveira (2022), o ensino remoto emergencial resultou na redução curricular e em menor interação entre professores/as e estudantes, ao mesmo tempo em que evidenciou o problema estrutural da desigualdade digital. As análises de Pimentel e Mello (2020) apontam que, dos 1,7 milhão de estudantes da rede estadual, cerca de 700 mil não tinham acesso à internet e pouco mais de 40% não dispunham do canal Rede Minas em seus domicílios. Assim, os/as discentes que já se encontravam em situação de vulnerabilidade social foram novamente penalizados, acumulando mais uma camada de exclusão em suas trajetórias escolares.

Esse cenário reforça que, sem a garantia de condições materiais mínimas e sem políticas estruturantes capazes de enfrentar as desigualdades históricas que marcam a educação pública, propostas como a de formação integral, protagonismo juvenil e projetos de vida tendem a permanecer no campo da retórica.

É nesse contexto, permeado por tensões entre intenções e condições reais de implementação, que foi publicado o Currículo Referência do Ensino Médio (Crem) de Minas Gerais. Compreender como o Estado traduziu as diretrizes nacionais em sua proposta curricular é fundamental para analisarmos até que ponto a formação integral se materializa ou, ao contrário, reforça a lógica de mercado que tem orientado a Reforma do Ensino Médio no país.

6.2 CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO (CREM) DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Com a publicação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que instituiu a Reforma do Ensino Médio e estabeleceu o prazo de cinco anos, a contar de sua promulgação, para a implementação do Novo Ensino Médio em todas as redes de ensino do país, teve início um amplo movimento de reformulação curricular. Esse percurso foi orientado pelas DCNEM (Brasil, 2018c) e pela BNCC-EM (Brasil, 2018a), que definiram os princípios, as diretrizes e as orientações pedagógicas a serem observadas pelos sistemas de ensino.

Esse processo também estava em conformidade com o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, regulamentado pela Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021 (Brasil, 2021a), que definiu as etapas e os prazos para a implantação progressiva da reforma, com início no 1º ano em 2022, ampliação para o 2º ano em 2023 e conclusão do processo em todas as séries até 2024, período que corresponde exatamente ao recorte temporal desta pesquisa. Além de estabelecer esses prazos, essa portaria condicionou a implementação da reforma à formação de professores/as, à produção de materiais didáticos e à adequação das avaliações nacionais, como o Saeb e o Enem. A partir desse conjunto normativo, os estados e o Distrito Federal iniciaram a elaboração de seus currículos, buscando adaptar as diretrizes nacionais às especificidades locais.

Minas Gerais é o segundo estado mais populoso do país e possui a terceira maior economia nacional (Minas Gerais, 2021i). Também concentra o maior número de municípios, totalizando 853. Sua rede educacional acompanha essa dimensão, reunindo 16.151 escolas, das quais 3.622 pertencem à rede estadual, 8.751 à rede municipal e 3.778 à rede privada. São cerca de quatro milhões de estudantes matriculados/as, com maior concentração na rede pública (86%). Diante da vasta extensão territorial e da diversidade social, econômica e demográfica, seria preciso assegurar que as políticas públicas levassem em conta as especificidades locais, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos/as estudantes na educação básica. Foi com esse compromisso que os formuladores deram início à elaboração do Currículo Mineiro (Minas Gerais, 2021a).

O Currículo Referência do Ensino Médio (Crem) do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais foi aprovado em 31 de março pelo Parecer nº 192/2021 e homologado no mês de abril pela

Portaria nº 230/2021 (Minas Gerais, 2021b), quatro anos após a publicação da Lei nº 13.415/2017. Fruto de um esforço conjunto entre a SEE-MG e a seccional mineira da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-MG), o documento tem a função de orientar as redes públicas e privadas mineiras na elaboração de planos e ações educacionais voltadas ao ensino médio (Minas Gerais, 2021a, 2021b).

Geniana Guimarães Faria, Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica da SEE-MG, destacou o Currículo Referência como uma etapa fundamental para a melhoria do ensino médio em Minas Gerais. Para ela, a homologação do documento representa um momento de esperança e oferece um fio condutor para a construção e consolidação das políticas pedagógicas no Estado. “Pensar em um currículo que abarca todos os estudantes, de todas as Minas, independente de rede e de localização geográfica, isso muito nos engrandece” (Minas Gerais, 2021f, n. p.).

Com um tom de entusiasmo, o currículo é apresentado como resultado de um processo participativo e colaborativo, que envolveu representantes de diferentes áreas do conhecimento e regiões do Estado, por meio de encontros presenciais e consultas *online*, cujas contribuições foram analisadas e incorporadas ao documento. Além desses/as profissionais, contou também com a participação de treze escolas-piloto⁷⁶, bem como de entidades como a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em Minas Gerais (UNCME-MG), a própria Undime-MG, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG), além de outras instituições públicas e privadas da área da educação (Minas Gerais, 2021a).

Um dos momentos destacados desse processo foi o chamado Dia D, dedicado à apresentação da BNCC e à mobilização da rede pública para refletir e contribuir com a elaboração do documento preliminar. Os/As elaboradores/as do Crem dirigem um apelo direto aos/as docentes para que se sintam parte desse processo, ressaltando a importância de sua participação, uma vez que seriam eles os responsáveis por colocar o currículo em prática no cotidiano escolar (Minas Gerais, 2021a). No entanto, embora o documento enfatize a escuta e a participação como princípios orientadores de sua construção, permanece a dúvida sobre em que medida essas iniciativas resultaram, de fato, em um envolvimento substantivo das escolas e dos/as profissionais da educação nas decisões que nortearam a proposta curricular.

⁷⁶ A implementação do Novo Ensino Médio teve início em 2020, em dez escolas-piloto, sendo ampliada em 2021 para mais três unidades (Minas Gerais, 2022e).

Pesquisa realizada por Azevedo e Silva (2024) sobre a participação de professores/as de Geografia do município de Paraguaçu (MG) na elaboração do CRMG indica que, entre a versão preliminar do documento apresentada aos/às docentes e a versão final aprovada, não houve alterações significativas, mesmo diante das contribuições formuladas durante o processo de consulta. Além disso, tratava-se de uma participação limitada, uma vez que não era permitida a exclusão de habilidades previamente definidas. Embora tenha sido organizada uma Conferência Municipal de Educação, esses/as profissionais tiveram conhecimento do evento com apenas uma semana de antecedência e acesso aos documentos poucos dias antes dos encontros, limitando, assim, as possibilidades de análise e debate mais aprofundados.

Ao todo, foram realizados quatro encontros, com duração de duas horas cada, nos horários das reuniões de módulo. Desse conjunto, apenas dois encontros, totalizando quatro horas, foram destinados à análise de um volume expressivo de documentos e habilidades, uma vez que o terceiro encontro foi reservado à revisão e à finalização do material. O quarto e último encontro, que deveria ser dedicado à apresentação de sugestões e ao debate dos componentes curriculares das diferentes áreas, foi utilizado para a realização de uma palestra sobre outra temática, causando um certo desconforto nos/as participantes e demonstrando a fragilidade do compromisso da Superintendência Regional de Ensino (SRE) com a participação desses/as profissionais. Alterações consideradas relevantes, especialmente aquelas relacionadas ao fortalecimento e à ampliação dos conteúdos de Cartografia, não foram incorporadas à versão final do currículo, tendo sido, inclusive, excluídas habilidades diretamente vinculadas a essa temática. Diante dessa situação, Azevedo e Silva (2024, p. 70) concluem que “[...] a participação dos professores não foi valorizada, sendo então uma participação irrelevante aos olhos de quem poderia enaltecer a opinião docente”.

Contudo, a SEE-MG (Minas Gerais, 2022c) afirma que, além da Consulta Pública, também ouviu mais de quinze mil estudantes por meio de um questionário aplicado em escolas de diferentes regiões do estado. Ao analisar as respostas, percebemos a existência de diversas expectativas em relação ao ensino médio. Muitos/as jovens o veem como um caminho para entrar na faculdade ou conseguir um bom emprego. Também manifestam interesse por atividades mais práticas, pela possibilidade de escolha de parte das disciplinas e por experiências formativas que extrapolem o espaço da sala de aula. Apenas 33% demonstraram interesse em cursar o itinerário de formação técnica e profissional, e a maioria indicou preferência por estudar apenas no turno da manhã, o que contradiz diretamente a proposta de ampliação da carga horária e de adoção do tempo integral.

Embora essas informações tenham sido usadas como subsídio para a elaboração do currículo, permanece a dúvida acerca de como essas vozes juvenis foram interpretadas e em que medida influenciaram as decisões curriculares, ou se limitaram a cumprir uma função legitimadora do processo, sem garantir participação efetiva.

Ainda que os dados dessa pesquisa apontem para várias possibilidades, a justificativa adotada pelos/as elaboradores/as para fundamentar o Crem foi a de que o modelo de ensino médio atual estava desconectado dos interesses, realidades e objetivos de vida dos/as jovens. De acordo com o texto, essa distância tem impactado diretamente na estagnação das matrículas, nos altos índices de evasão escolar e no baixo desempenho acadêmico (Minas Gerais, 2021a). Todavia, as análises de Andrade (2021), Gomes (2019) e Rosa (2022) apontam outros problemas de ordem estrutural, financeira e humana que têm impactado a qualidade do ensino e a permanência dos/as estudantes, principalmente após a implementação do EMTI.

Contudo, foi com base nessa justificativa que Minas Gerais iniciou a elaboração do currículo do Novo Ensino Médio, fundamentado no discurso da flexibilidade curricular, da autonomia e do protagonismo juvenil. O documento oficial apresenta o currículo como uma proposta inovadora, planejada para atender às diferentes perspectivas e interesses dos/as estudantes, destacando que:

[...] o currículo adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. Espera-se gerar impactos positivos na vida dos estudantes, instigando a continuidade de seus estudos e encorajá-los a serem protagonistas da sua própria formação e a buscar soluções para os problemas do seu cotidiano (Minas Gerais, 2021a, p. 263).

Apesar do caráter inovador anunciado, a perspectiva adotada pelo currículo mineiro guarda estreita relação com reformas educacionais anteriores, especialmente aquelas implementadas no contexto das políticas neoliberais da década de 1990, como as DCNEM de 1998 (Brasil, 1998), que valorizavam a autonomia, a descentralização e a flexibilização curricular, com foco na formação de sujeitos polivalentes, adaptáveis às demandas do mercado de trabalho (Moehlecke, 2012; Ramos; Frigotto, 2017). Esse mesmo discurso é retomado e reforçado pelas novas DCNEM e pela BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018b, 2018c), que consolidam a flexibilização e o protagonismo juvenil como eixos estruturantes da formação estudantil.

Além disso, o currículo mineiro também se aproxima das orientações de organismos internacionais, como o relatório *O ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades* (Unesco, 2003), que destaca a flexibilidade curricular como estratégia para alinhar os processos educativos aos interesses, necessidades e contextos vivenciados pelos/as estudantes.

Embora o currículo mineiro seja apresentado como resultado de um processo participativo, com diferentes etapas de consulta e colaboração, sua estrutura se manteve muito próxima à da BNCC, com ajustes pontuais nos objetivos e habilidades, indicando que a participação de docentes e estudantes não foi incorporada na versão final do documento de forma significativa.

Essa dependência normativa está em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017d), que estabelece a BNCC como referência obrigatória para os currículos da educação básica, em todas as suas etapas e modalidades. A mesma resolução prevê, ainda, que esses currículos devem contemplar uma parte diversificada, a ser definida pelas redes ou instituições de ensino, em consonância com a LDB, com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com as especificidades regionais e locais, observadas as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino.

Assim, com uma carga horária total de 3 mil horas, sendo 60% dedicada à FGB e 40% aos itinerários, o Crem assume proposta similar à BNCC, com estruturação do ensino por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), com a justificativa de que, com essa nova estrutura, romperia com a tradicional fragmentação por componentes curriculares (Minas Gerais, 2021a).

A BNCC, conforme destacado pelo Crem, funciona como uma referência orientadora para a formulação dos currículos dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos das escolas, mas não constitui um currículo em si. Enquanto a BNCC define aonde se quer chegar, são os currículos que traçam os caminhos para alcançar esses objetivos. Ela adota o princípio da flexibilidade para que as instituições de ensino possam montar seus currículos, considerando suas especificidades locais, de forma a promover o protagonismo estudantil e a auxiliar os/as estudantes na construção de seus projetos de vida. Está organizada por áreas do conhecimento e competências gerais, que integram conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, tendo como foco a formação integral (Minas Gerais, 2021a).

De acordo com o documento, essas competências gerais estão relacionadas a um conjunto de habilidades que vão se ampliando ao longo percurso escolar. Elas envolvem conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania. Estão relacionadas diretamente com as competências específicas das áreas de conhecimento e com os componentes curriculares. Para reforçar a flexibilidade do currículo, a BNCC utiliza o termo componente no lugar de disciplina, com a justificativa de favorecer o desenvolvimento de projetos e atividades interdisciplinares (Minas Gerais, 2021a).

Ainda, conforme o Crem, a BNCC, os currículos estaduais e os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas devem atuar de forma articulada, promovendo uma educação inclusiva, ética e voltada à cidadania, ao trabalho e à convivência com as diversidades. Assim sendo, o PPP deve contemplar as diretrizes do currículo e da BNCC, que se materializam, direta ou indiretamente, nos planos de aula elaborados pelos/as professores/as. Para explicitar essa articulação entre os diferentes níveis de planejamento, o Crem apresenta o percurso que vai da BNCC até a sala de aula, conforme representado na Figura 9.

Figura 9 - Da BNCC ao Plano de Aula: referências para a prática docente



Fonte: Cref (2018, p. 12 *apud* Minas Gerais, 2021a, p. 18).

Segundo os/as elaboradores/as, uma das inovações mais relevantes do Novo Ensino Médio foi a introdução dos itinerários formativos. Dentro dessa estrutura, eles assumem papel estratégico como a parte mais flexível e personalizada do currículo, permitindo que os/as estudantes construam sua trajetória educacional a partir de seus interesses, habilidades e projetos de vida, além de ampliar o repertório cultural, estimular a criatividade e contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais para diversas esferas da vida. Eles são compostos por unidades curriculares, como Projeto de Vida, eletivas e aprofundamento das áreas do conhecimento ou da formação técnica e profissional. Quando vinculados a uma ou mais áreas, recebem o nome de aprofundamentos ou trilhas de aprofundamento (Minas Gerais, 2021a).

O aprofundamento corresponde ao conjunto de disciplinas e atividades pedagógicas oferecidas pelas escolas para que os/as estudantes possam aprofundar seus conhecimentos, preparando-se tanto para a continuidade dos estudos quanto para a inserção no mercado de trabalho. Esses itinerários podem ser organizados em disciplinas tradicionais, projetos, oficinas e núcleos de

estudo, escolhidos conforme os interesses dos/as alunos/as. Além disso, podem ser ofertados na modalidade de Formação Técnica e Profissional, com foco na qualificação e habilitação técnica de nível médio, ou de forma integrada, articulando competências e habilidades de diferentes áreas do conhecimento (Minas Gerais, 2021a).

Conforme consta no Crem, a escolha dos/as estudantes por um aprofundamento em determinada área do conhecimento não é definitiva, pois eles/as podem ter contato com conteúdos de outras áreas ao longo do ensino médio. Mesmo quando um itinerário foca em uma área específica, os demais componentes curriculares devem ser integrados. Dessa forma, ainda que a escola ofereça apenas dois itinerários de aprofundamento, todos/as os/as professores/as devem se envolver no processo, contribuindo com seus saberes para a elaboração dos projetos pedagógicos. Essa participação, segundo o documento, garantirá uma abordagem interdisciplinar que possibilitará aos/às estudantes aplicar, de maneira integrada, os conhecimentos adquiridos na FGB (Minas Gerais, 2021a).

Para que essa proposta se concretize de maneira efetiva, destaca o texto, a oferta dos itinerários de aprofundamento precisa ser acompanhada por financiamento público adequado, formação continuada para os/as professores/as e infraestrutura apropriada, tendo como foco a formação humana integral e a preparação para o mundo do trabalho. Além disso, deve considerar o ensino noturno como possibilidade de oferta, estabelecer parcerias com interlocutores externos, promover estágios e implementar um sistema de avaliação e acompanhamento dos cursos ofertados (Minas Gerais, 2021a).

Além dos aprofundamentos, há as eletivas, que são consideradas a parte mais flexível do currículo. Segundo o Crem, elas visam ampliar o horizonte de conhecimento dos/as estudantes, com a oferta de temas variados, independentemente da área de aprofundamento escolhida. Essa diversidade, conforme consta no documento, favorece a experimentação e o desenvolvimento de múltiplas competências por meio de aulas com abordagem lúdica, integradas às disciplinas da FGB. Cada eletiva tem duração de um semestre e deve ser elaborada em diálogo entre docentes e estudantes, podendo abranger conteúdos de diferentes áreas do conhecimento e ser ministrada por mais de um/uma professor/a (Minas Gerais, 2021a).

Ademais, as eletivas também podem ser oferecidas vinculadas à Educação Profissional Técnica como Cursos de Qualificação Profissional/Formação Inicial Continuada (FIC), permitindo, assim, ampliar a carga horária desse itinerário formativo. Nesses casos, o foco está no

desenvolvimento das habilidades específicas demandadas pelas profissões listadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁷⁷ e na Classificação Brasileira de Ocupações⁷⁸, sendo incluídas na carga horária do respectivo itinerário (Minas Gerais, 2021a).

De acordo com os/as elaboradores/as, a oferta das eletivas deve considerar o perfil, interesses e projetos de vida dos/as estudantes, assim como a disponibilidade de tempo, a competência dos/as docentes e a infraestrutura da escola. A diversidade e a quantidade das eletivas oferecidas devem ser proporcionais ao tamanho da instituição de ensino, assegurando opções que atendam às preferências dos/as estudantes e, sempre que possível, promovam a interdisciplinaridade. Recomenda-se que, ao longo dos três anos do ensino médio, cada estudante participe de pelo menos quatro eletivas, com possibilidade de cursar mais, conforme a disponibilidade de vagas. No caso das eletivas vinculadas à formação técnica e profissional, a oferta deve ser semestral, e os FICs podem se estender por mais de um semestre, com carga horária mínima de 160 horas (Minas Gerais, 2021a).

O Projeto de Vida, por sua vez, é um componente curricular obrigatório, devendo ser desenvolvido ao longo dos três anos do ensino médio. Conforme o documento, ele visa trabalhar a autonomia dos/as estudantes, suas potencialidades, aspirações e objetivos de vida, oferecendo-lhes “[...] tempos e espaços para desenvolver uma reflexão autêntica sobre três dimensões fundamentais para a organização de seu ser-no-mundo, a saber: as dimensões pessoal, social e profissional” (Minas Gerais, 2021a, p. 223). A partir desses eixos, os conteúdos devem ser organizados de forma integrada, com vistas a promover o autoconhecimento, fortalecimento das relações interpessoais e a preparação para a inserção no mundo do trabalho. À SEE-MG cabe garantir as condições necessárias para a implementação e o acompanhamento desse componente curricular (Minas Gerais, 2021a).

Na perspectiva dos/as elaboradores/as, essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece os vínculos sociais e potencializa o desenvolvimento integral dos/as estudantes, tomando como referência os quatro pilares da educação propostos pela Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Minas Gerais, 2021a), também referendados por diferentes normativas que regulamentam o ensino médio no país (Brasil, 1996, 1999, 2016c).

⁷⁷ Disponível em: <https://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

⁷⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/cbo/servicos/downloads/livro-1-portal-cbo.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

Contudo, ao serem incorporados ao desenho dessa política curricular, esses pilares passam a sustentar uma concepção de formação centrada no/a estudante, deslocando para ele/a a responsabilidade pelo desenvolvimento de suas próprias capacidades e pela condução de seu percurso formativo. Como assinalam Almeida e Vieira Junior (2023, p. 2), “esse projeto neoliberal vem se fortalecendo e se efetivando no Brasil nos últimos anos, tentando convencer os jovens de que a solução para eles é uma educação potencializadora de sua capacidade competitiva”.

Conforme disposto no Crem, o componente Projeto de Vida deve favorecer o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à criatividade e à responsabilidade social dos/as estudantes. Para sua efetivação, espera-se que os/as docentes mobilizem estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de promover o diálogo reflexivo, a autorreflexão e a compreensão das relações interpessoais e do contexto social. Além disso, esse componente deve ser desenvolvido de forma transversal, de modo a perpassar todas as etapas da formação escolar, tanto na FGB quanto nos itinerários formativos. Para isso, os/as educadores/as deverão atuar ativamente na mediação pedagógica e no incentivo ao protagonismo juvenil (Minas Gerais, 2021a).

Assim, ao integrar os saberes da FGB com o Projeto de Vida dos/as estudantes, a proposta dos itinerários visa ampliar e aprofundar as aprendizagens, estimular a intervenção crítica na realidade sociocultural e promover o desenvolvimento de um espírito empreendedor. Esse empreendedorismo pode se manifestar tanto no campo profissional como em uma atitude ativa diante da própria trajetória, colocando o/a jovem como protagonista de sua própria transformação.

Como reforça o próprio Crem, o conceito de itinerário carrega a ideia de caminho, diversidade e dinamismo. Já o termo formativo aponta para o compromisso com a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral dos/das estudantes. Essa combinação, segundo o documento, valoriza a autonomia e o protagonismo, mas também exige o compartilhamento da responsabilidade entre professores/as e estudantes na construção de percursos significativos (Minas Gerais, 2021a).

De acordo com os/as elaboradores/as, os itinerários precisam estar ancorados na interdisciplinaridade e manter uma forte conexão com as vivências e realidades juvenis. Na sua implementação, devem ser considerados os contextos locais e as condições concretas das escolas, como infraestrutura, recursos humanos e materiais disponíveis. As redes de ensino ‘terão autonomia’ para definir quais itinerários serão ofertados, desde que envolva a participação de toda

comunidade escolar e considere os interesses e perspectivas presentes e futuras dos/das estudantes. Aos/Às estudantes compete a escolha daqueles percursos mais coerentes com suas expectativas, necessidades e projetos de futuro, como determina o documento (Minas Gerais, 2021a).

A responsabilidade pela oferta dos itinerários formativos deve partir da instância regional do sistema estadual de ensino, cabendo às SREs, em articulação com as Secretarias Municipais, a organização dessa oferta nas escolas de suas redes. Segundo o Crem, é fundamental que essa oferta contemple uma diversidade temática que assegure o direito de escolha a todos/as os/as estudantes. Ela deve ser planejada de acordo com a demanda local e administrada de forma eficiente, com distribuição estratégica dos/as docentes disponíveis na rede. Ademais, os conteúdos e formatos dos itinerários devem contribuir para a redução da evasão escolar e para o melhor aproveitamento dos recursos públicos investidos (Minas Gerais, 2021a).

Outra alternativa prevista no Crem é o reconhecimento de atividades extracurriculares realizadas pelos/as estudantes, que também podem ser aproveitadas no percurso formativo. Além disso, o currículo pode ser organizado de forma mais diversificada, por meio de unidades curriculares como laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos ou de criação artística. Nessas experiências formativas, ressalta o documento, é papel da escola incentivar os/as estudantes a desenvolver projetos de pesquisa e investigação que abordem os Temas Contemporâneos Transversais previstos na BNCC, como Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo, Ciência e Tecnologia (Minas Gerais, 2021a).

No âmbito dessas propostas de diversificação curricular, o documento destaca a importância de organizar o currículo de forma interdisciplinar e transdisciplinar, de modo a fortalecer o diálogo entre as áreas do conhecimento e promover o trabalho colaborativo entre os/as docentes. Essa articulação, justifica o texto, visa superar práticas pedagógicas fragmentadas ao permitir que o currículo seja vivenciado de maneira contextualizada e significativa. Ao mobilizar diferentes saberes para a compreensão e resolução de problemas reais, os/as estudantes serão estimulados/as a desenvolver uma visão de mundo mais crítica, ampla e complexa, em uma perspectiva de totalidade (Minas Gerais, 2021a).

Contudo, a ênfase na flexibilidade curricular e na interdisciplinaridade também suscita questionamentos. Orso (2020, p. 43) alerta para o risco de que, sob o argumento de articular diferentes saberes, os conteúdos escolares sejam esvaziados e diluídos, convertendo-se em um “[...] amálgama indistinto, nebuloso e indiferenciado, onde tudo é tudo e nada é nada”. Nessa

perspectiva, a interdisciplinaridade deixa de contribuir para o aprofundamento do conhecimento e passa a legitimar práticas pedagógicas pouco rigorosas, nas quais se pode ensinar qualquer conteúdo, de qualquer forma, sem critérios claros de sistematização e consistência científica.

Ainda assim, os elaboradores reforçam, em diferentes passagens, que o Crem não se limita à definição de conteúdos fixos, mas se orienta pelo desenvolvimento de competências e habilidades consideradas essenciais à formação integral. Ressaltam que a educação integral, princípio estruturante do currículo mineiro, deve promover o desenvolvimento pleno dos/as estudantes em suas múltiplas dimensões: cognitiva, emocional, física, social, cultural, simbólica e espiritual. Essa proposta, conforme o texto, busca romper com a lógica tradicional de ensino baseada na simples transmissão de conteúdos, por meio de um currículo que valoriza a integração entre saberes, sem hierarquias, e que favoreça a formação de pessoas críticas, autônomas, éticas e capazes de conviver com as diferenças (Minas Gerais, 2021a).

Segundo o Crem, para promover uma formação integral, as práticas pedagógicas precisam se conectar com as realidades atuais, considerando, sobretudo, o uso das tecnologias, as novas maneiras de comunicação, de produção do conhecimento e de acesso à informação. Essas práticas devem estimular a reflexão, a pesquisa e o desenvolvimento de múltiplas formas de letramento, incluindo o digital (Minas Gerais, 2021a).

Nesse contexto de formação integral, o letramento digital é entendido como uma competência transversal indispensável na atualidade. Reconhecendo a presença marcante das TICs no cotidiano das juventudes, o currículo propõe práticas que incentivem o uso crítico, ético e reflexivo dessas ferramentas. A intenção é garantir uma interação segura e consciente no ambiente digital, explorando o potencial das tecnologias para a aprendizagem. A cultura digital, conforme pontua o documento, deve ser integrada a todas as áreas do conhecimento, contribuindo para a autonomia dos/as estudantes. Isso pode ocorrer por meio de atividades como pesquisas, produção de conteúdos, uso de planilhas ou resolução de problemas com apoio de recursos tecnológicos. Na Matemática, por exemplo, destaca-se o uso do pensamento computacional e da lógica de programação; já nas Ciências Humanas, analisa-se o impacto da tecnologia na sociedade e nos comportamentos. Ao reconhecer que os/as jovens já estão imersos nesse universo digital, atribui às escolas a tarefa de incorporar essas ferramentas ao processo educativo de forma crítica e significativa (Minas Gerais, 2021a).

Essa integração das tecnologias ao currículo está diretamente relacionada ao protagonismo estudantil. Esse protagonismo deve ser incentivado por meio de práticas pedagógicas que promovam o autoconhecimento, a escuta ativa, a participação nas decisões escolares e a valorização de seus contextos de pertencimento. Para isso, o Crem ressalta a importância de compreender o/a estudante como um sujeito pleno, e não apenas como alguém em formação ou como futura mão de obra a ser inserida no mercado. Devem ser trabalhadas competências e habilidades que o ajudem a converter saberes dos diferentes componentes curriculares em experiências de aprendizagem significativas que dialoguem com sua realidade e favoreçam, simultaneamente, sua formação integral e seu desenvolvimento socioemocional. Assim sendo, o protagonismo estudantil deve ser promovido ao longo de todas as ações pedagógicas planejadas e vivenciadas na escola (Minas Gerais, 2021a).

Contudo, para que o/a estudante exerça, de fato, esse protagonismo, é necessário que o/a professor/a também seja reconhecido como sujeito ativo e protagonista de sua prática. De acordo com o documento, “não há como ensinar o estudante a ser protagonista, a ter autonomia e a construir seu projeto de vida, se o professor não for protagonista da construção do processo do Ensino do Componente Curricular” (Minas Gerais, 2021a, p. 217).

Segundo os/as elaboradores/as, para que o novo currículo seja implementado conforme proposto, é imprescindível que os/as profissionais da educação, especialmente os/as docentes, conheçam suas diretrizes e se apropriem de seus conceitos. Isso porque ele exige novas formas de organizar os componentes curriculares, de ensinar e de avaliar, conforme competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da trajetória escolar (Minas Gerais, 2021a). Embora determine o que deve ser ensinado em cada etapa, o currículo não define como os processos de ensino e aprendizagem devem ser conduzidos.

O documento ressalta a necessidade de oferta de formação continuada aos/às professores/as, levando em consideração as necessidades locais e as diretrizes da rede, tendo o currículo como eixo central, pois é ele que orientará a prática pedagógica. Essa formação, como consta no Crem, deve ser entendida como uma responsabilidade compartilhada entre governos, escolas e docentes. Assim, cabe ao Estado garantir políticas de financiamento e valorização profissional; às escolas, fomentar uma cultura de desenvolvimento permanente; e aos/às professores/as, buscar continuamente novos conhecimentos e metodologias que qualifiquem o ensino e fortaleçam sua identidade profissional. Devem ser oferecidas oportunidades de formação que favoreçam o

domínio de múltiplos letramentos, inclusive o digital, além de espaços de estudo, diálogo e trocas entre pares (Minas Gerais, 2021a).

De acordo com o texto, o currículo representa uma oportunidade de repensar o modelo de ensino historicamente voltado a uma minoria, centrado na preparação para o vestibular ou para a profissionalização, e que desconsidera a diversidade de realidades e experiências das juventudes que hoje frequentam as escolas em Minas Gerais. Por isso, se ampara no princípio de uma educação libertadora e inclusiva que reconhece e valoriza as diversidades (Minas Gerais, 2021a).

Com base nessa perspectiva, o Crem defende um modelo de avaliação mais focado no/a estudante e no seu processo de evolução, isto é, um modelo integrado, “[...] que mobilize a dimensão diagnóstica, a dimensão formativa e a dimensão somativa para dar conta do acompanhamento e da intervenção pedagógica adequada ao longo de todo o processo educacional” (Minas Gerais, 2021a, p. 281).

Assim, a avaliação deve ir além de provas escritas, assumindo um caráter processual, que leve em consideração as competências e habilidades previstas para cada área e componente curricular. Para isso, podem ser utilizados diversos instrumentos, como autoavaliações, rubricas, trabalhos individuais e coletivos, participação em projetos, debates, simulações, produções autobiográficas, atividades culturais, entre outras, que possam promover uma compreensão mais ampla, significativa e formativa da aprendizagem (Minas Gerais, 2021a).

O Crem propõe uma nova organização para o ensino médio, visando torná-lo mais atrativo, flexível e significativo para os/as estudantes. De acordo com o documento (Minas Gerais, 2021a), essas diretrizes foram elaboradas para dialogar com os contextos contemporâneos da juventude, especialmente diante das rápidas transformações provocadas pelos avanços tecnológicos. Com essa nova estrutura, centrada no protagonismo e na autonomia juvenil, os/as elaboradores/as esperam ampliar as chances de permanência e conclusão dessa etapa da educação básica.

A estrutura do Crem se aproxima dos Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado (Unesco, 2011), que, além de valorizar o protagonismo estudantil, propunham a organização curricular por áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade e a articulação entre formação geral, trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Nesses protótipos, a redução da carga horária da FGB seria compensada pela criação de um núcleo específico voltado à preparação básica para o trabalho e às práticas sociais.

O Crem também está em conformidade com a Meta 3, estratégia 3.1 do PNE (2014-2024), que propunha a institucionalização de um programa nacional de renovação do ensino médio por meio de currículos flexíveis e diversificados, organizados a partir da articulação de conteúdos obrigatórios e eletivos, além de práticas pedagógicas interdisciplinares. Essa proposta, porém, dependia de investimentos em infraestrutura, equipamentos, materiais didáticos e formação continuada de professores/as (Brasil, 2014).

De modo geral, as estratégias da Meta 3 não se restringem apenas à reorganização do currículo; visam também ampliar as experiências formativas dos/as estudantes, garantir uma base comum consistente e criar condições concretas para que eles/as permaneçam e concluam o ensino médio. Em outras palavras, trata-se de uma proposta de renovação que busca integrar acesso, permanência, qualidade da formação e equidade, e não apenas promover mudanças formais ou reduzir o núcleo comum.

Todavia, considerando a extensão territorial e a diversidade do contexto educacional mineiro, a flexibilização curricular e a autonomia concedida às escolas para definir suas ofertas formativas têm esbarrado, na prática, em limitações estruturais, financeiras e humanas, conforme já apontado na Seção 5 (Andrade, 2021; Gomes, 2019; Rosa, 2022). Essas dificuldades comprometem a materialização da política, sobretudo em instituições sem infraestrutura adequada para implementar um currículo tão robusto e diversificado, fortemente pautado pelo discurso da inovação tecnológica, conforme idealizado nos documentos oficiais. Além disso, a própria estrutura da flexibilização, que permite diferentes arranjos, tende a reproduzir ou aprofundar desigualdades educacionais dentro do próprio Estado.

Os itinerários formativos compõem a parte flexível do currículo, uma vez que possibilitam ao/a estudante construir seu percurso formativo com base em suas escolhas, considerando suas potencialidades, preferências e projeto de vida. Esses itinerários foram organizados a partir de quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação sociocultural e empreendedorismo. No caso do itinerário de Formação Técnica e Profissional, também conhecido como Quinto Itinerário, o Currículo Referência de Minas Gerais ressalta que não se trata de uma proposta de profissionalização precoce, mas da construção de percursos educativos que integrem conhecimentos gerais e saberes vinculados ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cidadania. Contudo, para sua oferta, devem ser consideradas as especificidades regionais, a vocação produtiva

local e os indicadores de empregabilidade, de modo a alinhar a formação técnica às demandas dos territórios (Minas Gerais, 2021a; 2022e).

Ao integrar formação técnica e educação geral, essa proposta curricular, na perspectiva de seus/as elaboradores/as, reafirma o compromisso do estado de Minas Gerais com uma formação humana integral, orientada por princípios democráticos, éticos e sustentáveis. Busca-se, assim, assegurar aos/às estudantes uma preparação sólida para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania. Para tanto, as práticas pedagógicas e avaliativas adotadas nas escolas devem estar comprometidas com a construção de trajetórias formativas significativas, participativas e inclusivas, capazes de garantir a aprendizagem e promover a transformação social, a partir do reconhecimento do trabalho como princípio educativo (Minas Gerais, 2021a).

Cabe ressaltar que, na concepção de Gramsci, conforme discutido por Manacorda (2007) e Nosella (2016), o trabalho como princípio educativo não pode ser reduzido à preparação imediata para o mercado de trabalho nem à profissionalização precoce. Trata-se, antes, de uma dimensão constitutiva da formação humana integral, por meio da qual se articulam teoria e prática, visando ao desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica e da capacidade de intervenção na realidade social. Nessa perspectiva, o trabalho assume um sentido formativo e emancipador, que não se confunde com a lógica utilitarista da empregabilidade. Gramsci defende, assim, uma educação de caráter desinteressado do ponto de vista mercadológico, voltada à formação cultural ampla e ao desenvolvimento das capacidades humanas em sua totalidade. A escola, nesse sentido, não deve se limitar à qualificação profissional, mas oferecer uma base sólida de conhecimentos científicos, históricos e culturais, capaz de formar sujeitos críticos, ativos e aptos a assumirem diferentes papéis na vida social.

Saviani (2022) aprofunda essa compreensão ao distinguir três dimensões do trabalho como princípio educativo: o trabalho como fundamento da educação, na medida em que organiza e orienta o processo formativo; como exigência da formação humana, ao preparar os sujeitos para participar consciente e criticamente da produção social; e como atividade pedagógica produtiva, entendendo a própria educação como uma forma específica de trabalho, voltada à produção do conhecimento e da formação humana. A concepção gramsciana de escola unitária ou politécnica, conforme interpreta o autor, busca integrar as diferentes dimensões do desenvolvimento humano e romper com a fragmentação entre conhecimentos gerais e saberes técnicos ou profissionalizantes, característica das sociedades de classe.

Diferentemente de Saviani, para Nosella (2016) a educação politécnica remete à ideia de educação profissional e está associada à estrutura produtiva capitalista, com vistas à formação para o trabalho produtivo. Essa concepção se aproxima, em grande medida, do discurso normativo mineiro analisado nesta seção, que enfatiza a preparação para o mundo do trabalho e a adequação da formação escolar às demandas do mercado. Por outro lado, o autor reafirma a escola unitária como aquela que busca conciliar formação geral e formação cultural de maneira plena e crítica, ou seja, formar não apenas trabalhadores/as ou gerentes, mas intelectuais e dirigentes. Enquanto a politecnia se volta para a profissionalização, a escola unitária tem como horizonte uma formação humana mais ampla, crítica e emancipadora. Trata-se, portanto, da perspectiva de educação aqui almejada, cuja materialização demanda um projeto formativo desinteressado do ponto de vista mercadológico, comprometido com a formação omnilateral dos sujeitos e com sua capacidade de compreender e intervir criticamente na realidade social.

Desse modo, quando apropriado pelos documentos oficiais de forma descontextualizada, o trabalho como princípio educativo corre o risco de ser esvaziado de seu sentido formativo e emancipador, passando a legitimar práticas pedagógicas orientadas pela adaptação dos/as jovens às exigências do mercado, em detrimento de uma formação omnilateral e emancipadora, tal como defendida por Gramsci (2024).

Embora o Crem se sustente no discurso da formação integral e negue a profissionalização precoce, a formação técnica tem avançado em Minas Gerais. A meta era que, até 2023, 40% das escolas da rede estadual passassem a ofertar o itinerário de Formação Técnica e Profissional (Minas Gerais, 2022e). Almeida e Vieira Junior (2023) acreditam que a opção pelo itinerário de formação técnica e profissional pode restringir o acesso dos/as estudantes a uma formação ampla, crítica e emancipadora. Para os autores, ainda que a preparação para o trabalho seja necessária, ela não pode ocorrer de forma dissociada de uma concepção de formação integral do ser humano. Tal como organizada na atual estrutura curricular, esse itinerário tende a dificultar a articulação com outras áreas do conhecimento, contribuindo para a fragmentação do ensino. Além disso, mesmo que sejam ofertados diferentes itinerários formativos, os/as estudantes não teriam condições de cursar todos, em função dos limites de escolha previstos na legislação, contradizendo a ideia de liberdade e autonomia difundida nos documentos oficiais. Nesse contexto, corre-se o risco de que determinadas áreas do conhecimento sequer sejam contempladas no percurso formativo desse público.

Ao longo da trajetória do ensino médio brasileiro, conforme discorremos na Seção 4, observamos uma dualidade estrutural que diferencia os percursos formativos de acordo com a origem social dos/as estudantes. Aos/Às jovens da classe trabalhadora, tem sido destinada uma formação empobrecida e fragmentada, com a redução de conteúdos voltados ao pensamento crítico e com forte ênfase na preparação imediata para o trabalho. Em contraste, os/as estudantes das classes socialmente mais favorecidas têm acesso a uma formação mais ampla e consistente, que os/as prepara para ocupar posições de direção e liderança na sociedade (Gramsci, 2024; Nosella, 2016).

Nosella (2016) critica as reformas educacionais que, ao defenderem a redução das disciplinas de formação geral, sustentam a ideia de que os/as jovens devem se concentrar apenas naquilo que seria mais útil ou necessário diante de suas condições concretas de vida, sendo preparados/as, desde cedo, para o mercado de trabalho, como se suas trajetórias estivessem previamente definidas. Essa lógica tende a aprofundar as desigualdades sociais, ao limitar o acesso de determinados grupos a uma formação ampla e culturalmente consistente. Para o autor, a educação deve ser garantida igualmente a todos, independentemente da origem social, assegurando condições reais de acesso aos diferentes níveis de ensino e às diversas posições sociais.

A formação profissional, conforme analisa Ciavatta (2011), privilegia a aquisição de competências técnicas e operacionais, geralmente dissociadas de uma compreensão crítica das relações sociais e do mundo do trabalho. Desse modo, vai-se reproduzindo, desde a infância, a ideia de que os/as estudantes das camadas populares devem se limitar a uma formação considerada ‘menor’, orientada predominantemente pela empregabilidade e pelo empreendedorismo, como se esse fosse um destino natural e inevitável.

Essa lógica utilitarista da educação manifesta-se, segundo a autora, por meio de práticas formativas reduzidas a treinamentos pontuais, à pedagogia das competências, à ideologia da empregabilidade e à subordinação dos processos educativos aos interesses empresariais. Trata-se de uma abordagem fundamentada em saberes técnicos e especializações fragmentadas, desvinculadas de uma leitura crítica das relações de trabalho e dos direitos dos/as trabalhadores/as. Ainda que apresentada sob novas nomenclaturas, essa lógica contribui para a reprodução de desigualdades estruturais historicamente presentes na sociedade brasileira (Ciavatta, 2011). Na mesma direção, Saviani (2022) adverte que a defesa da formação integral só se sustenta quando

articulada a um projeto de sociedade comprometido com a superação das desigualdades de classe, sob pena de converter-se em um discurso abstrato e funcional à ordem vigente.

Embora os documentos oficiais se fundamentem em uma perspectiva de formação humana integral, libertadora, interdimensional e interdisciplinar (Minas Gerais, 2021a, 2021c), a divisão por áreas do conhecimento e a própria organização dos itinerários formativos não deixam de apresentar riscos de fragmentação curricular, uma vez que cada área possui habilidades e competências específicas. Ademais, a materialização dessa articulação dependerá das condições reais de implementação nas escolas, da forma como os currículos forem organizados, do grau de articulação entre os diferentes saberes, da intencionalidade pedagógica dos projetos escolares e, sobretudo, da formação docente.

Nesse sentido, o papel dos/as professores/as é decisivo, pois eles/as serão responsáveis por traduzir, no cotidiano da sala de aula, as orientações curriculares – nem sempre claras, como apontam Krawczyk e Ferretti (2017) – em práticas pedagógicas significativas e coerentes com a proposta de formação integral, mesmo que não tenham participado da sua elaboração. Para isso, são necessários investimentos em políticas de formação continuada, valorização profissional e condições materiais adequadas, que possibilitem o trabalho com a interdisciplinaridade, a contextualização dos saberes e a construção de percursos formativos que dialoguem com os interesses e as vivências dos/as estudantes. A ausência dessas políticas, aliada à precariedade de recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos nas escolas, pode comprometer seriamente os objetivos do Novo Ensino Médio, reduzindo uma proposta com potencial transformador a uma reorganização meramente formal do currículo, sem impactos significativos na prática educativa, como evidenciado por Gomes (2019).

Diante do exposto, a implementação do Quinto Itinerário e de toda a proposta de flexibilização curricular exigirá não apenas infraestrutura adequada, mas também compromisso político e institucional com uma formação que valorize o trabalho como princípio educativo, o território como referência e os sujeitos em suas especificidades e potencialidades. Caso contrário, corre-se o risco de reiterar desigualdades históricas, mantendo a formação técnica e profissional como uma oferta residual, desarticulada e distante da realidade da maioria dos/as estudantes da rede pública.

Essa reflexão dialoga diretamente com a crítica de István Mészáros (2008), para quem a educação só poderá cumprir um papel verdadeiramente transformador se romper com a lógica do

sistema capitalista, que historicamente utiliza a escola como instrumento de reprodução das desigualdades e de formação de sujeitos conformados ao trabalho alienado. Nessa perspectiva, a centralidade do lucro e da competitividade tende a esvaziar o sentido humanizador da educação, subordinando os processos formativos às exigências do capital e obscurecendo as possibilidades de emancipação humana. Mais do que ajustes pontuais ou reformas curriculares, trata-se, portanto, de problematizar a própria estrutura social que sustenta essas políticas educacionais.

Como defendem Marx (2013) e Gramsci (2024), a educação deve estar comprometida com a emancipação humana e com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as contradições da sociedade e de intervir conscientemente nela. Uma educação que se diz libertadora deve reconhecer o ser humano como um corpo consciente, capaz de refletir e agir sobre o mundo, e não como um recipiente vazio a ser preenchido por conteúdos (Freire, 1987).

Nessa mesma perspectiva, Mészáros (2008) afirma que a educação libertadora tem como finalidade transformar o/a trabalhador/a em um/a agente político/a, capaz de pensar, agir e utilizar a palavra como instrumento de transformação do mundo. No entanto, sob as bases do capital, a educação passa a cumprir a função de preparar os indivíduos para o trabalho alienado, mantendo-os submissos à ordem vigente. Assim, em vez de ser um meio de emancipação humana, a educação tem sido historicamente apropriada como um mecanismo de reprodução e perpetuação do sistema capitalista. Portanto, a educação só será liberadora quando se libertar das amarras do capitalismo.

Segundo Freire (1967, p. 36), “a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. Assim sendo, uma proposta educacional que se apresenta como integral e libertadora, como é o caso do Crem, não pode se limitar a alterações formais na organização do currículo, precisa ter condições materiais concretas para sua implementação. É fundamental que haja coerência entre o que é anunciado nos documentos oficiais e o que, de fato, se realiza no cotidiano das escolas. Mais do que isso, precisa estar articulada a um projeto de sociedade comprometido com a justiça social, a garantia de direitos e a valorização do ser humano, e não subordinada aos interesses do capital.

Após a publicação do Crem, a SEE-MG iniciou a elaboração e a divulgação de uma série de documentos orientadores, com a finalidade de organizar e conduzir a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual, prevista para 2022, conforme estabeleceu a Lei nº 13.415/2017. Nosso intuito, ao apresentá-los a seguir, é compreender como Minas Gerais interpretou e

materializou as normativas nacionais em seus documentos e diretrizes, bem como analisar os discursos que emergem nesse processo, especialmente no que se refere à noção de formação integral e à lógica de mercado que tem orientado as políticas educacionais.

6.3 NORMATIVAS, DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS (2022-2024), NO CONTEXTO PÓS-CREM

Em menos de três meses após a homologação do Crem, foi publicada a Resolução CEE nº 481, de 1º de julho de 2021, que estabeleceu as diretrizes para a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) do Sistema Estadual de Ensino. De acordo com a normativa, o CRMG é de aplicação obrigatória para as escolas da rede estadual e de caráter opcional para os municípios, bem como para as instituições privadas e comunitárias, devendo, em todos os casos, respeitar a diversidade e a autonomia escolar (Minas Gerais, 2021c).

Conforme dispõe o § 1º do artigo 1º da referida Resolução, o Currículo Referência constitui-se como um documento de caráter normativo, responsável por organizar a estrutura curricular, com vistas a garantir a formação humana integral e assegurar os direitos de aprendizagem em todas as etapas e modalidades da educação básica. As instituições públicas, privadas e comunitárias que ofertam a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio devem reformular seus Projetos Político Pedagógicos (PPPs), de modo a contemplar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as competências e habilidades previstas na BNCC, no CRMG e nas demais normativas vigentes (Minas Gerais, 2021c).

No que se refere especificamente ao ensino médio, a normativa reforça o princípio da flexibilidade curricular adotado pelo Crem, a ser assegurado por meio da articulação entre áreas do conhecimento e componentes curriculares, de forma a atender tanto às realidades locais quanto aos interesses dos/as estudantes. Dentre os fundamentos orientadores, destacam-se a valorização do protagonismo juvenil, a construção social do conhecimento e a formação integral, que devem ser trabalhados em consonância com as competências e habilidades previstas na BNCC. Ademais, devem ser consideradas a realidade socioespacial, o território como espaço educativo, a intersetorialidade, a diversidade, a inclusão e o respeito às diferenças, de modo a contemplar diferentes modalidades e temáticas educacionais (Minas Gerais, 2021c).

Além das diretrizes gerais, a Resolução estabeleceu um cronograma para a adequação da carga horária mínima da FGB e dos itinerários formativos, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017 e demais normas vigentes. Nos termos do artigo 97, a implementação dos novos currículos do ensino médio no Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais devia ocorrer de forma progressiva: no 1º ano/série, a partir de 2022; no 2º ano/série, em 2023; e no 3º ano/série, até 2024 (Minas Gerais, 2021c), prazo que coincide com o recorte temporal desta pesquisa.

A partir desse cronograma, as redes e instituições escolares devem ajustar suas propostas pedagógicas e currículos, de modo a assegurar a carga horária mínima ao longo de toda a trajetória escolar. Durante esse processo, devia ser garantida a equivalência de aprendizagens entre estudantes transferidos/as, bem como o aproveitamento de estudos e a regularidade dos registros escolares. A normativa determinou, ainda, que a implementação do currículo fosse acompanhada e monitorada pelas instâncias do Sistema Estadual de Ensino e que, após três anos da implantação integral, iniciada em 2022, o Crem fosse submetido a processo de revisão, tomando como referência os resultados obtidos e as experiências concretas vivenciadas pelas escolas (Minas Gerais, 2021c).

Esse processo de reorganização curricular foi acompanhado por políticas de expansão da oferta do EMTI. No dia 27 de outubro de 2021, durante o evento Construindo seu futuro - Expansão do Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais, realizado em Belo Horizonte, o Governo de Minas Gerais anunciou a maior expansão do EMTI da história do estado. Para o ano de 2022, o número de escolas ofertantes passaria de 391 para 601 unidades, com a abertura de 210 novas escolas, distribuídas em 166 municípios, totalizando cerca de 97 mil vagas. Dessas, 51 ofereceriam o EMTI Profissional e 159 o EMTI Regular. Durante o anúncio, o governador Romeu Zema destacou os investimentos realizados em infraestrutura escolar, como a reforma de 1.200 prédios, a aquisição de mobiliário e o aumento dos recursos destinados à merenda escolar (Minas Gerais, 2021g).

Na mesma ocasião, a secretária de Estado de Educação, Julia Sant’Anna, salientou que o número de vagas em tempo integral havia se multiplicado por oito desde 2019 e que a política buscava articular as demandas regionais do setor produtivo com a formação dos/as jovens. Segundo ela, “toda a criação de cada curso depende muito de como é o setor produtivo local de cada região do nosso estado, o que vai nos dar bem mais segurança para o processo de empregabilidade ao fim do ensino médio” (Minas Gerais, 2021g, n. p.). Essa fala deixa claro que a concepção de formação

escolar adotada por essa política estava fortemente alinhada às exigências do mercado de trabalho. Cabe lembrar que a expansão do EMTI profissional está prevista na estratégia 3.7 do PNE (Brasil, 2014).

Com o objetivo de ampliar a divulgação dessa modalidade e estimular o engajamento dos/as jovens, foi criado o site *querointegral.org*, que apresenta uma interface chamativa e interativa, convidando os/as estudantes a ingressarem no EMTI. A página enfatiza o protagonismo juvenil como eixo da proposta pedagógica e permite que os/as interessados/as localizem as escolas ofertantes, realizem inscrições e acessem informações sobre essa modalidade de ensino. Além disso, o portal disponibiliza materiais de apoio destinados aos/as profissionais da educação, produzidos pelos mesmos institutos parceiros mencionados anteriormente, revelando forte presença dessas organizações na condução e no fortalecimento da política educacional mineira, conforme já evidenciado por Andrade (2021).

Como já advertia Gramsci (2024), a expansão das escolas profissionais sob o discurso da democratização tende, paradoxalmente, a reforçar as desigualdades sociais, ao destinar às classes populares uma formação de interesse prático imediato, enquanto preserva para uma minoria uma formação humanista e desinteressada.

Como parte do processo de implementação, em 12 de novembro de 2021, a SEE-MG publicou a Resolução SEE nº 4.657/2021, que definiu as matrizes curriculares a serem adotadas pelas escolas estaduais que iniciariam o Novo Ensino Médio em 2022. A matriz curricular corresponde à forma como os componentes curriculares e a carga horária são organizados e distribuídos em módulos-aula, orientando a estrutura do percurso formativo proposto aos/as estudantes (Minas Gerais, 2021d).

Ao todo, foram apresentadas 26 matrizes curriculares destinadas às diferentes modalidades de ensino médio, incluindo o ensino médio diurno, o EMTI, o ensino médio noturno, a EJA, a Escola Estadual Francisco Sales - Instituto de Deficiência da Fala e Audição, a Correção de Fluxo, a Pedagogia da Alternância e as modalidades de Educação Indígena, tanto no ensino médio diurno (13 matrizes, uma para cada escola) quanto na EJA (seis matrizes, uma para cada escola). Considerando a existência de normativas específicas que regulamentam a educação profissional, e reconhecendo os limites desta pesquisa, a análise desta subseção concentra-se nas matrizes do ensino médio diurno e do EMTI, sem, contudo, deixar de dialogar com essa e outras modalidades sempre que for pertinente.

Em conformidade com a Lei nº 13.415/2017, a BNCC e o Crem, essas matrizes foram organizadas em dois blocos: a FGB e os itinerários formativos. A FGB, comum e obrigatória a todas as modalidades, contempla as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias, garantindo os direitos de aprendizagem previstos na BNCC e no Crem. Já os itinerários formativos, que constituem a parte diversificada do currículo, foram organizados em unidades curriculares, cada uma composta por seus respectivos componentes curriculares, com o objetivo de desenvolver competências específicas, estimular a autonomia dos/as estudantes e prepará-los/as para a cidadania e para o mundo do trabalho (Minas Gerais, 2021d). Essa organização pode ser visualizada no Quadro 7.

Quadro 7 - Matriz curricular do 1º ano do ensino médio diurno - 2022

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO DIURNO - 2022					
ANO DE IMPLEMENTAÇÃO			1º Ano		
			2022		
NOVO ENSINO MÉDIO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00:00
		Educação Física	1	40	33:20:00
		Arte	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	1	40	33:20:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20:00
		Química	1	40	33:20:00
		Biologia	2	80	66:40:00
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20:00
		História	2	80	66:40:00
		Sociologia	1	40	33:20:00
		Filosofia	1	40	33:20:00
SUBTOTAL			18	720	600:00:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	40	33:20:00
	Eletivas	Eletiva 1	1	40	33:20:00
		Eletiva 2	1	40	33:20:00
	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66:40:00
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20:00
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:00
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00

		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20:00
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66:40:00
SUBTOTAL			12	480	400:00:00
CARGA HORÁRIA TOTAL			30	1200	1000:00:00
LEGENDA			Dias Letivos: 200		
A/S = AULA SEMANAL			Duração da aula: 50 minutos		
A/A = AULAS ANUAIS			Nº de aulas/dia*:6		
H/A = HORAS ANUAIS			Nº de semanas/ano: 40		

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir da Resolução SEE nº 4.657/2021 (Minas Gerais, 2021d, p. 5-6).

Por se tratar do primeiro ano de implementação do Novo Ensino Médio, os/as estudantes do 1º ano do ensino médio diurno foram orientados/as a cursar todas as unidades curriculares dos itinerários formativos. De acordo com a respectiva Resolução (Minas Gerais, 2021d), essa organização tem caráter introdutório e busca proporcionar uma vivência inicial das diferentes possibilidades formativas, preparando os/as estudantes para as escolhas a serem realizadas nos anos subsequentes, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 - Itinerários previstos para o 1º ano do ensino médio diurno - 2022

ITINERÁRIOS FORMATIVOS E SUAS RESPECTIVAS UNIDADES CURRICULARES 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DIURNO - 2022	
Projeto de Vida	Componente obrigatório nos três anos do ensino médio e com oferta anual
Eletivas	Dois componentes curriculares escolhidos a partir de um catálogo ⁷⁹ proposto pela Secretaria de Estado de Educação
Preparação para o mundo do trabalho	Dois componentes curriculares: Introdução ao Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação
Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Quatro componentes curriculares: Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir da Resolução SEE nº 4.657/2021 (Minas Gerais, 2021d).

O Quadro 8 ilustra como foram organizados os itinerários formativos para o 1º ano do ensino médio diurno em 2022, apresentando uma estrutura diversificada da parte flexível do currículo. Além do componente obrigatório Projeto de Vida, presente em todos os anos do ensino médio, os/as estudantes têm acesso a componentes eletivos, unidades de preparação para o mundo do trabalho e aprofundamento em áreas do conhecimento.

⁷⁹ Catálogo de Eletivas para 2022. Disponível em:

https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%202022_Cat%C3%A1logo%20de%20Eletivas.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

A Resolução fixou a carga horária anual de 1.000 horas para o ensino médio diurno e noturno, e de 1.500 horas para o EMTI e EMTI Profissional, todas distribuídas em 40 semanas letivas. No caso do ensino médio diurno, a jornada diária passou a ser composta por seis módulos-aula de cinquenta minutos, totalizando trinta módulos semanais, com a implementação do sexto horário a partir de 2022. Em situações específicas, autorizadas pela SEE-MG, esse sexto horário poderia ser cumprido em um único dia no contraturno, com cinco módulos-aula, especificamente para escolas que atendessem modalidades especiais ou demandas diferenciadas, como quilombolas, do campo, indígenas, especiais, localizadas em unidades socioeducativas ou prisionais, ou que recebessem estudantes beneficiados pelo Programa Estadual de Transporte Escolar. Ressalta-se que apenas os componentes dos itinerários formativos como as eletivas 1 e 2, Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, seriam ofertados no sexto horário ou no contraturno (Minas Gerais, 2021d).

O documento permite que atividades extracurriculares desenvolvidas pelos/as estudantes possam ser contabilizadas como aproveitamento de estudos e conhecimentos já adquiridos, contribuindo para o cumprimento da carga horária estabelecida na matriz curricular. Para o ensino regular diurno, essas atividades podem ser aproveitadas especialmente para completar a carga horária dos componentes curriculares das unidades de aprofundamento nas áreas de conhecimento e das eletivas, desde que ocorram no sexto horário ou no contraturno (Minas Gerais, 2021d).

No entanto, no contexto mineiro, esse aproveitamento da carga horária extraescolar está condicionado à realização de atividades formais realizadas durante o ano letivo, como estágios, programa de aprendizado profissional, cursos técnicos de nível médio com reconhecimento nacional, cursos livres oferecidos por instituições jurídicas e atividades de iniciação científica em instituições de ensino regulamentadas. Para que a carga horária referente a estágios ou ao Programa Jovem Aprendiz seja validada, a instituição responsável deve comprovar que as atividades realizadas pelo/a estudante possuam caráter educativo e estejam alinhadas aos objetivos formativos do ensino médio (Minas Gerais, 2021d).

O EMTI, por sua vez, foi organizado em nove módulos-aula diários de cinquenta minutos, totalizando 1.500 horas anuais. A matriz curricular preserva a mesma base do modelo diurno no que se refere à FGB e aos itinerários formativos, incorporando, contudo, acréscimos decorrentes da ampliação da carga horária. Dentre esses acréscimos, destaca-se a inclusão do componente

Pesquisa e Intervenção na unidade de aprofundamento nas áreas do conhecimento. Além disso, com o intuito de favorecer a integração curricular, foram inseridas as atividades integradoras, distribuídas em cinco unidades: Nivelamento em Língua Portuguesa, Nivelamento em Matemática, Práticas Experimentais, Tutoria e Estudos Orientados (Minas Gerais, 2021d). A distribuição detalhada das cargas horárias desses componentes pode ser observada no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Matriz Curricular do 1º ano do EMTI - 2022

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EMTI - 2022					
ANO DE IMPLEMENTAÇÃO			1º Ano		
			2022		
NOVO ENSINO MÉDIO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00:00
		Educação Física	1	40	33:20:00
		Arte	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	1	40	33:20:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20:00
		Química	1	40	33:20:00
		Biologia	2	80	66:40:00
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20:00
		História	2	80	66:40:00
		Sociologia	1	40	33:20:00
		Filosofia	1	40	33:20:00
SUBTOTAL			18	720	600:00:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	80	66:40:00
	Eletivas	Eletiva 1	1	40	33:20:00
		Eletiva 2	1	40	33:20:00
	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66:40:00
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20:00
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:00
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20:00
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66:40:00
		Pesquisa e Intervenção	3	120	100:00:00
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	1	40	33:20:00
		Nivelamento Matemática	1	40	33:20:00
		Práticas Experimentais	2	80	66:40:00
		Tutoria	2	80	66:40:00
		Estudos Orientados	5	200	166:40:00
SUBTOTAL			27	1080	900:00:00
TOTAL			45	1800	1500:00:00
LEGENDA			Dias Letivos: 200		
A/S = AULA SEMANAL			Duração da aula: 50 minutos		
A/A = AULAS ANUAIS			Nº de aulas/dia*: 9		
H/A = HORAS ANUAIS			Nº de semanas/ano: 40		

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir da Resolução SEE nº 4.657/2021 (Minas Gerais, 2021d, p. 6).

Como podemos observar nos Quadros 7 e 9, em relação ao ensino médio diurno, a matriz do EMTI apresenta acréscimos significativos nos itinerários formativos, incluindo uma aula adicional de Projeto de Vida, três aulas de Pesquisa e Intervenção no aprofundamento nas áreas do conhecimento e 11 aulas de atividades integradoras, distribuídas da seguinte forma: uma de Nivelamento em Língua Portuguesa, uma de Nivelamento em Matemática, duas de Práticas Experimentais, duas de Tutoria e cinco de Estudos Orientados (Minas Gerais, 2021d).

Nesse contexto, visando assegurar a articulação entre a FGB e os itinerários formativos, o documento prevê a designação de um/a coordenador/a de área ou de um/a coordenador/a geral, conforme a necessidade (Minas Gerais, 2021d). De acordo com o Memorando-Circular nº 26/2021/SEE/DIEM (Minas Gerais, 2021h), tanto o/a coordenador/a geral quanto o/a coordenador/a por área de conhecimento têm a responsabilidade de planejar e organizar a implementação do Novo Ensino Médio, garantindo essa articulação. São atribuições comuns aos/as coordenadores/as: promover a formação continuada dos/as docentes, acompanhar e avaliar as práticas pedagógicas, validar atividades extraescolares e estágios e elaborar materiais de orientação didática. A distinção entre os cargos está no foco de atuação: o/a coordenador/a geral também monitora os/as professores/as nas atividades complementares, como Projeto de Vida, Práticas Comunicativas e Criativas e Humanidades e Ciências Sociais; já o/a coordenador/a por área organiza e acompanha os/as docentes de sua área e dos itinerários, incentivando práticas inter e transdisciplinares.

Para viabilizar esse acompanhamento, o documento estabelece que cada turno do ensino médio deve contar com a presença de um/a coordenador/a, cuja função poderá ser exercida por um/a coordenador/a geral ou por coordenadores/as de área, a depender do número de matrículas. Nos turnos que registraram 250 ou mais matrículas no 1º ano do ensino médio diurno em 2022, foi prevista a designação de um/a coordenador/a para cada uma das quatro áreas do conhecimento, com carga horária de cinco horas semanais. Já nos turnos com menos de 250 matrículas, assim como no ensino médio noturno e na EJA, a normativa previu a atuação de um/a único/a coordenador/a geral, com carga horária de sete horas semanais (Minas Gerais, 2021h).

No que se refere à organização curricular do ensino médio, cabe lembrar que a FGB não pode ultrapassar o limite de 1.800 horas, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a). As instituições de ensino, contudo, dispõem de autonomia para distribuir essa carga horária

ao longo dos três anos, desde que observadas as diretrizes da Resolução CEE nº 487/2021 (Minas Gerais, 2021k). Essa normativa define, entre outros aspectos, a obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio, a oferta de Língua Inglesa em pelo menos um dos anos, a possibilidade de oferta optativa de outras línguas, como a Língua Espanhola, e a obrigatoriedade do componente Projeto de Vida ao longo de todo o percurso formativo. Estabelece, ainda, que os estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia devem ser desenvolvidos de forma interdisciplinar.

Segundo Orso (2020), essa proposta curricular representa um grave retrocesso educacional, pois reduz a formação humana à dimensão técnica e utilitária exigida pelo mercado. Sob o discurso de modernização e melhoria da qualidade, o governo promove, na verdade, uma deformação que destrói a possibilidade de acesso amplo ao conhecimento, esvaziando o sentido social e cultural da educação.

Nesse rol de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio, foi publicada, em 29 de dezembro de 2021, a Resolução SEE nº 4.692/2021, que trata da organização e do funcionamento das escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais. A normativa reafirma os princípios da educação integral, da valorização da diversidade, da inclusão e da formação cidadã, destacando que a prioridade da rede estadual é a oferta do ensino médio. Ressalta também a importância do tratamento integrador de temas transversais contemporâneos, como ciência e tecnologia, meio ambiente, economia, saúde, cidadania, civismo e multiculturalismo. Para assegurar a articulação entre as áreas do conhecimento e promover uma aprendizagem significativa, o currículo deve ser organizado de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Assim sendo, cabe às atividades integradoras a função de articular diferentes componentes curriculares, enriquecendo, diversificando e ampliando os repertórios de experiências e conhecimentos dos/as estudantes. Elas devem abranger todas as áreas do saber, fortalecendo competências essenciais para a vida pessoal, social e profissional (Minas Gerais, 2021e).

Considerando a implementação do Novo Ensino Médio para as turmas ingressantes no 1º ano a partir de 2022, conforme definido pela Resolução SEE nº 4.657/2021 (Minas Gerais, 2021d), surge a questão sobre a situação das turmas em andamento. Nesses casos, o artigo 117 da Resolução SEE nº 4.692/2021 (Minas Gerais, 2021e) assegura que os/as estudantes matriculados/as no 2º e 3º anos do ensino médio em 2022, bem como aqueles/as que estiverem no 3º ano em 2023, concluam

seus estudos de acordo com a organização curricular prevista na Resolução SEE nº 4.234, de 22 de novembro de 2019⁸⁰.

Em 23 de setembro de 2022, foi publicada a Resolução SEE nº 4.777/2022, que estabeleceu as matrizes curriculares da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais para o ano letivo de 2023, passando a contemplar as turmas do 1º e do 2º anos do ensino médio, bem como as turmas do 1º, 2º e 3º períodos da EJA, em suas diferentes modalidades (Minas Gerais, 2022a).

Essa normativa manteve a organização por modalidade, mas acrescentou uma coluna referente ao 2º ano. Diferentemente da matriz integrada prevista na Resolução SEE nº 4.657/2021 (Minas Gerais, 2021d), foram elaboradas matrizes específicas por áreas de conhecimento, totalizando nove possibilidades de arranjos curriculares para o ensino médio diurno e outras nove para o EMTI.

No ensino médio diurno e no EMTI, as turmas ingressantes no 1º ano de 2023 seguiriam as mesmas diretrizes da Resolução SEE nº 4.657/2021 (Minas Gerais, 2021d), tanto na FGB quanto nos itinerários formativos. Para o 2º ano, a Resolução SEE nº 4.777/2022 (Minas Gerais, 2022a) preservou os componentes curriculares da FGB do 1º ano, acrescentando uma aula de Química (1 para 2) e uma de Geografia (1 para 2), e reduzindo uma aula de Biologia (2 para 1) e uma de História (2 para 1).

No caso dos itinerários formativos, na unidade curricular Preparação para o Mundo do Trabalho, foi mantido apenas o componente de Tecnologia e Inovação, com a mesma carga horária do 1º ano, assim como o Projeto de Vida. Quanto às eletivas 1 e 2, o ensino médio diurno preservou a carga horária do 1º ano, enquanto o EMTI aumentou uma aula para cada uma (Minas Gerais, 2022a).

Em relação às atividades integradoras, a matriz do 2º ano do EMTI manteve os componentes curriculares de Práticas Experimentais, Tutoria e Estudos Orientados, todos com a mesma carga horária do 1º ano, acrescentando, contudo, o componente de Pesquisa e Intervenção, com três aulas semanais. Cabe destacar que, no 1º ano, esse componente está inserido no aprofundamento das áreas do conhecimento; já no 2º, passa a integrar as atividades integradoras (Minas Gerais, 2022a).

A principal mudança refere-se aos aprofundamentos. No 1º ano, mantiveram a mesma organização por grandes áreas do conhecimento, contemplando Práticas Comunicativas e

⁸⁰ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1N3gXEa8GO-9GiKMRBUoiBuwJ4K1P-K9D/view>. Acesso em: 12 ago. 2025.

Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. No 2º ano, porém, essa estrutura foi substituída por aprofundamentos em uma ou mais áreas do conhecimento, cada um composto por quatro componentes curriculares, com duas aulas cada, conforme Quadro 10 abaixo.

Quadro 10 - Aprofundamentos do 2º ano do ensino médio diurno e EMTI - 2023

APROFUNDAMENTOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DIURNO E EMTI - 2023	
Unidade Curricular	Componentes Curriculares
Aprofundamento em Ciências da Natureza	Laboratório Criativo
	Ciências Aplicadas
	Energia no cotidiano
	Ciência das Radiações
Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Identidade e juventudes
	Jovens e o mundo digital
	Direitos e deveres dos cidadãos
	Desenvolvimento pessoal e coletivo
Aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias	Patrimônio Cultural
	Escrita Criativa
	Leitura e Escrita em Língua Estrangeira
	Artes do Movimento
Aprofundamento em Matemática e suas tecnologias	Educação Matemática Crítica
	Matemática na Construção da Cidadania
	Criações, Sustentabilidade e Tecnologias
	Matemática e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias	Cultura e Cidadania (LGG)
	Cidadania e inclusão (LGG)
	Linguagem matemática na construção da cidadania (MAT)
	Matemática como instrumento de pesquisa (MAT)
Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas tecnologias	Construção coletiva nos diversos espaços (CHS)
	Problema e Ação (CHS)

	Cidade e Meio Ambiente (CNT)
	Urbanização Sustentável (CNT)
Aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias	Linguagens e Tecnologias a serviço da Cidadania Global (LGG)
	Educomunicação e ambientalismo (LGG)
	Emergência Climática Global (CNT)
	Mulheres na Ciência (CNT)
Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas tecnologias	Matemática para Economia e Trabalho (MAT)
	Matemática e visão de finanças (MAT)
	Humanidades para Economia e Trabalho (CHS)
	Desenvolvimento Econômico (CHS)
Aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas
	Humanidades e Ciências Sociais
	Núcleo de Inovação Matemática
	Saberes e Investigação da Natureza ⁸¹

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir da Resolução SEE nº 4.777/2022 (Minas Gerais, 2022a).

Conforme apresentado no Quadro 10, a organização dos aprofundamentos no 2º ano do ensino médio diurno e do EMTI visa ampliar as possibilidades de escolha dos/as estudantes, permitindo percursos mais específicos dentro das áreas do conhecimento. Essa diversificação, conforme consta no documento, tem o propósito de oferecer maior flexibilidade formativa para atender aos diferentes interesses, conciliando a formação geral com os itinerários temáticos que dialogam com demandas contemporâneas, como sustentabilidade, cidadania global, tecnologias e inovação (Minas Gerais, 2022a).

No 1º ano do ensino médio diurno, apenas as eletivas e os aprofundamentos seriam ofertados no sexto horário, mantendo a mesma orientação da resolução anterior. Já no 2º ano, essas unidades curriculares passariam a ser distribuídas no quinto e sexto horários. De acordo com a Resolução SEE nº 4.777/2022, a carga horária do sexto horário do ensino médio diurno, destinada

⁸¹ Nas matrizes do EMTI, na unidade curricular aprofundamento nas áreas do conhecimento, ora consta Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ora Saberes e Investigação da Natureza. A Resolução SEE nº 4.798/2022, que alterou a Resolução nº 4.777/2022, corrigiu essas matrizes, substituindo Saberes e Investigação da Natureza por Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4798-2022/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

às unidades curriculares de aprofundamento e às eletivas, poderia ser integralizada por meio de atividades a distância, desde que respeitado o limite de 20% da carga horária total, nos termos da Resolução CNE/CP nº 03/2018, e desde que houvesse suporte tecnológico e pedagógico adequado. Essa possibilidade, contudo, não se aplicava aos componentes da FGB (Minas Gerais, 2022a).

A partir de 2023, a nova matriz curricular passaria a vigorar para as turmas do 2º ano do ensino médio em toda a Rede Estadual que ofertasse essa modalidade. Na FGB, os componentes das áreas do conhecimento seriam mantidos segundo o modelo já existente na rede, com avaliação anual, lançamento de notas bimestrais e previsão de reprovação. Nos itinerários formativos do 1º ano, todos/as os/as estudantes deveriam cursar componentes introdutórios das áreas do conhecimento, como Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza, com notas lançadas bimestralmente, mas sem previsão de reprovação. Já a partir do 2º ano, os/as estudantes teriam que optar por um itinerário formativo específico e, no 3º ano, poderiam dar continuidade à mesma escolha ou migrar para outro itinerário. As eletivas permaneceram em número de duas por ano, devendo ser escolhidas no momento da matrícula a partir do catálogo⁸² oferecido pela escola. Tanto as eletivas quanto os componentes Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação teriam notas bimestrais, mas não implicariam em reprovação. Nas turmas que optassem pelo aprofundamento a partir do 2º ano, a normativa recomendava que as eletivas escolhidas fossem, preferencialmente, de áreas distintas daquelas contempladas no aprofundamento selecionado (Minas Gerais, 2022a).

No EMTI, por sua vez, os componentes curriculares das atividades integradoras, assim como o componente Pesquisa e Intervenção, não estão sujeitos a avaliações classificatórias ou que impliquem promoção. Para esses componentes, a avaliação deve ser processual, contínua e de caráter formativo, priorizando o acompanhamento da aprendizagem. As eletivas assumem caráter diferenciado, abordando temas escolhidos pelos/as estudantes a partir das possibilidades pedagógicas de cada escola. Cabe destacar que o componente Pesquisa e Intervenção é exclusivo da matriz curricular do EMTI Propedêutico⁸³, como parte de um itinerário formativo específico (Minas Gerais, 2022a).

⁸² Catálogo de Eletivas para 2023. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%204%20-%20Catalogo_de_Eletivas_2023.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

⁸³ Propedêutico é o nome dado ao EMTI que não é profissional.

Além das mudanças curriculares, houve também alterações em relação aos/as coordenadores/as gerais. Em 18 de novembro de 2022, foi publicada a Orientação DGEP/SGP nº 01/2022, que dispôs sobre as atribuições de cargos e sobre a composição/agrupamento de aulas, turmas, turnos e funções. No caso das escolas de EMTI, independentemente do número de turmas, a direção, com validação do Colegiado Escolar, deveria indicar um/a Especialista em Educação Básica (EEB) para atuar como coordenador/a geral, atendendo alternadamente nos dois turnos. A prioridade continuava sendo dada a servidores/as efetivos/as, mas há possibilidade de convocação temporária, caso não houvesse interesse. No ensino médio diurno, por sua vez, a carga horária do/a coordenador/a depende do número de turmas, variando de 8 horas semanais para até quatro turmas a 24 horas semanais para onze turmas ou mais. Nessa modalidade de ensino, é indicado um/a Professor/a de Educação Básica (PEB) para instituições com até dez turmas e um EEB a partir de onze. Quando o número de turmas ultrapassar vinte, podem ser designados dois EEBs, preferencialmente distribuídos por ano de escolaridade (Minas Gerais, 2022b).

Em 2023, em pleno andamento do segundo ano de implementação do Novo Ensino Médio, a SEE-MG publicou, em 11 de setembro, a Resolução SEE nº 4.908/2023, que estabeleceu as matrizes curriculares a serem adotadas em 2024 pela Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, abrangendo diferentes níveis e modalidades. No ensino médio diurno e no EMTI, não houve alteração nos componentes da FGB referentes ao 1º e ao 2º ano. Contudo, para o 3º ano, fizeram ajustes pontuais em relação à matriz do 2º ano, com aumento de uma aula de Língua Portuguesa (de 3 para 4) e uma de Física (de 1 para 2), e redução de uma aula de Química (de 2 para 1) e uma de Geografia (de 2 para 1). Os demais componentes mantiveram a mesma carga horária, preservando, assim, a estrutura da matriz anterior (Minas Gerais, 2023a).

Quanto aos itinerários formativos, no ensino médio diurno, o componente curricular Projeto de Vida seria ofertado anualmente no 1º, 2º e 3º anos, com uma aula em cada série. A mesma lógica se aplica às eletivas 1 e 2, igualmente previstas para os três anos, com uma aula em cada, sendo escolhidas pela escola e pelos/as estudantes a partir do Catálogo de Eletivas⁸⁴ da SEE-MG. No EMTI, o Projeto de Vida também seria obrigatório em todos os anos, permanecendo com as duas aulas semanais. Já em relação às eletivas 1 e 2, houve modificação. Enquanto na matriz de 2023 estavam distribuídas em uma aula no 1º e duas no 2º ano, na nova matriz passariam a ser ofertadas

⁸⁴ Catálogo de Eletivas para 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/anexo-4-catalogo-de-eletivas/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

de forma uniforme, com uma aula em cada série, alinhando-se, assim, ao modelo do ensino médio diurno (Minas Gerais, 2023a).

Tanto no ensino médio diurno quanto no EMTI, a unidade curricular Preparação para o Mundo do Trabalho manteria dois componentes curriculares: Introdução ao Mundo do Trabalho, com duas aulas ofertadas exclusivamente no 1º ano, e Tecnologia e Inovação, que aparece de forma contínua ao longo dos três anos, com uma aula semanal em cada série. Já o itinerário formativo de aprofundamento nas áreas do conhecimento, ofertado no 1º ano, não sofreu alterações de carga horária, mantendo uma aula de Práticas Comunicativas e Criativas, uma de Núcleo de Inovação Matemática, duas aulas de Humanidades e Ciências Sociais e duas de Saberes e Investigação da Natureza (Minas Gerais, 2023a). Este último componente era chamado na matriz anterior de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

As alterações que incidem especificamente sobre o ensino médio diurno podem ser observadas de maneira mais detalhada na matriz curricular apresentada no Quadro 11, que apresenta a distribuição dos componentes e a organização da carga horária, permitindo comparar a nova proposta com o modelo anterior.

Quadro 11 - Matriz Curricular do ensino médio diurno - 2024

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO DIURNO											
ANO: 2024			1º Ano			2º Ano			3º Ano		
NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	4	160	133:20:00
		Educação Física	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Arte	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	2	80
	Química		1	40	33:20:00	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00
	Biologia		2	80	66:40:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20:00	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00
		História	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Sociologia	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Filosofia	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
SUBTOTAL			18	720	600:00:00	18	720	600:00:00	18	720	600:00:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Eletivas	Eletiva 1	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Eletiva 2	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66:40:00						
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00

	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:00						
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00						
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20:00						
		Saberes e Investigação da Natureza	2	80	66:40:00						
	Aprofundamento na Área do Conhecimento OPTATIVO*	Componente 1				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Componente 2				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Componente 3				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Componente 4				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
SUBTOTAL			12	480	400:00:00	12	480	400:00:00	12	480	400:00:00
CARGA HORÁRIA TOTAL			30	1200	1000:00:00	30	1200	1000:00:00	30	1200	1000:00:00
LEGENDA			Dias Letivos: 200								
A/S = AULA SEMANAL			Duração da aula: 50 minutos								
A/A = AULAS ANUAIS			Nº de aulas/dia*: 6								
H/A = HORAS ANUAIS			Nº de semanas/ano: 40								

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir da Resolução SEE nº 4.908/2023 (Minas Gerais, 2023a, p. 27).

O Quadro 11 apresenta a matriz curricular do ensino médio diurno para 2024, com a distribuição dos componentes curriculares da FGB e dos itinerários formativos, bem como os ajustes realizados em algumas disciplinas e unidades curriculares em relação ao modelo anterior. Nessa matriz, podemos observar um esforço de padronização da carga horária, especialmente nas eletivas e no componente Projeto de Vida, como também ajustes de carga horária nas unidades curriculares da área de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas.

No caso do EMTI, contudo, as alterações foram mais significativas, sobretudo nas atividades integradoras, que são exclusivas desse modelo. No componente Nivelamento em Língua Portuguesa e Nivelamento em Matemática, houve ampliação da carga horária no 1º ano, passando de uma para duas aulas semanais. Para o 2º ano, que anteriormente não previa tais componentes na matriz de 2023, foram incluídas duas aulas de cada, alteração que também se estendeu ao 3º ano. Outra mudança importante foi a extinção do componente Tutoria, que possuía duas aulas no 1º e duas no 2º ano. Ele foi substituído pelo Laboratório de Aprendizagens, ofertado nos três anos, com duas aulas semanais cada.

Além disso, Estudos Orientados, que anteriormente contava com cinco aulas no 1º e 2º anos, passou a ser ofertado nos três anos, mas com redução da carga horária para quatro aulas semanais em cada série. Já o componente Pesquisa e Intervenção, que em 2023 era previsto apenas no 2º ano com três aulas semanais, passou a integrar a matriz de todos os anos, com duas aulas em

cada, reforçando sua relevância para o EMTI. Essas alterações estão organizadas no Quadro 12, que apresenta a matriz curricular do EMTI para 2024.

Quadro 12 - Matriz curricular do EMTI - 2024

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL											
ANO: 2024			1º Ano			2º Ano			3º Ano		
NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	4	160	133:20:00
		Educação Física	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Arte	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	2	80	66:40:00
		Química	1	40	33:20:00	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00
		Biologia	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20:00	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00
		História	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Sociologia	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Filosofia	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
SUBTOTAL			18	720	600:00:00	18	720	600:00:00	18	720	600:00:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Eletivas	Eletiva 1	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Eletiva 2	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66:40:00						
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:00						
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00						
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20:00						
		Saberes e Investigação da Natureza	2	80	66:40:00						
	Aprofundamento na Área do Conhecimento OPTATIVO*	Componente 1				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Componente 2				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Componente 3				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Componente 4				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00

		Nivelamento Língua Portuguesa	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Nivelamento Matemática	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Laboratório de Aprendizagens*	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Pesquisa e Intervenção	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Práticas Experimentais	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Estudos Orientados	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00
SUBTOTAL			27	1040	900:00:00	27	1040	900:00:00	27	1040	900:00:00
CARGA HORÁRIA TOTAL			45	1760	1500:00:00	45	1760	1500:00:00	45	1760	1500:00:00
LEGENDA			Dias Letivos: 200								
A/S = AULA SEMANAL			Duração da aula: 50 minutos								
A/A = AULAS ANUAIS			Nº de aulas/dia*: 9								
H/A = HORAS ANUAIS			Nº de semanas/ano: 45								

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir da Resolução SEE nº 4.908/2023 (Minas Gerais, 2023a, p. 33-34).

A principal mudança ocorreu nos aprofundamentos nas áreas do conhecimento do 2º e 3º anos, que passaram a ser denominados aprofundamentos optativos. Diferentemente da Resolução SEE nº 4.777/2022 (Minas Gerais, 2022a), que criou matrizes específicas para cada área, a nova normativa optou por simplificar, instituindo uma matriz principal para cada modalidade de ensino, contemplando os componentes da FGB e dos itinerários formativos para os três anos do ensino médio diurno e do EMTI.

No campo destinado ao aprofundamento na área do conhecimento, aparecem apenas quatro componentes genéricos, com a nomenclatura Componente 1, Componente 2, Componente 3 e Componente 4, acompanhados de suas respectivas cargas horárias. Essa organização indica que os aprofundamentos integram a matriz curricular, mas a definição de quais serão efetivamente ofertados caberá a cada instituição de ensino. Em outras palavras, a escola terá autonomia para selecionar, entre as opções previstas pela SEE-MG, quais unidades curriculares serão desenvolvidas no 2º e no 3º anos.

Para ajudar nessa escolha, a resolução traz, em anexo, um quadro detalhado com todas as unidades e componentes curriculares disponíveis para esse itinerário formativo. No Quadro 13 apresentamos a relação completa dos aprofundamentos nas áreas do conhecimento para o ensino médio diurno e para o EMTI em 2024.

Quadro 13 - Aprofundamentos nas áreas do conhecimento - 2024

APROFUNDAMENTOS NAS ÁREAS DO CONHECIMENTO
--

UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS PARA O 2º E 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO DIURNO E DO EMTI - 2024		
Unidade Curricular	Macro tema	Componente Curricular
Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias (LGG)	Olhar e ser visto: artes, culturas e identidades em movimento	Patrimônio Cultural
		Escrita Criativa
		Leitura e Escrita em Língua Estrangeira
		Artes do Movimento
Aprofundamento em Matemática e suas Tecnologias (MAT)	Matemática está em tudo	Educação Matemática Crítica
		Matemática na Construção da Cidadania
		Criações, Sustentabilidade e Tecnologias
		Matemática e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS)	Juventudes	Identidade e juventudes (CHS)
		Jovens e o mundo digital (CHS)
		Direitos e deveres dos cidadãos (CHS)
		Desenvolvimento pessoal e coletivo (CHS)
Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	A Ciência do dia a dia	Laboratório Criativo
		Ciências Aplicadas
		Energia no Cotidiano
		Ciência das Radiações
Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (LGG/MAT)	Cidadania Global	Cultura e Cidadania (LGG)
		Cidadania e Inclusão (LGG)
		Linguagem matemática na construção da cidadania (MAT)
		Matemática como instrumento de pesquisa (MAT)
Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (LGG/CNT)	Cidadania Global	Linguagens e Tecnologias a serviço da Cidadania Global (LGG)
		Educomunicação e ambientalismo (LGG)
		Emergência Climática Global (CNT)
		Mulheres na Ciência (CNT)
Aprofundamento nas 4 áreas do conhecimento	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)	Práticas Comunicativas e Criativas
		Humanidades e Ciências Sociais
		Núcleo de Inovação Matemática
		Saberes e Investigação da Natureza
Aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/ CHS)	Multiculturalismo	Multiculturalismo no Brasil (LGG)
		Clube de debate (LGG)
		Poder e Organização Social (CHS)
		Culturas na contemporaneidade (CHS)
Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (CNT/ MAT)	Mobilidade Urbana Inteligente	Mobilidade e Tecnologia (MAT)
		Modelagem do Deslocamento (MAT)
		Ciência no Trânsito (CNT)
		Engenharia de Tráfego (CNT)
Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias (CHS/MAT)	Economia e Trabalho	Matemática para Economia e Trabalho (MAT)
		Matemática e visão de finanças (MAT)
		Humanidades para Economia e Trabalho (CHS)
		Desenvolvimento Econômico (CHS)
Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CHS/ CNT)	Cidades Sustentáveis	Construção coletiva nos diversos espaços (CHS)
		Problema e Ação (CHS)
		Cidade e Meio Ambiente (CNT)
		Urbanização Sustentável (CNT)
Aprofundamento nas 4 áreas do conhecimento	Amadurecimento e Longevidade	Práticas Comunicativas e Criativas
		Humanidades e Ciências Sociais
		Núcleo de Inovação Matemática
		Saberes e Investigação da Natureza

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir da Resolução SEE nº 4.908/2023 (Minas Gerais, 2023a).

Como podemos observar no Quadro 13, o número de possibilidades de arranjos curriculares para o aprofundamento na área do conhecimento passou de nove para doze. Cada arranjo está

vinculado a um macrotema e estruturado em quatro componentes curriculares, com duas aulas cada, totalizando oito aulas semanais. Segundo a normativa, esses aprofundamentos podem ser ofertados pelas escolas, tanto no 2º quanto no 3º ano do ensino médio, devendo ser assegurado o direito de escolha dos/as estudantes. Cabe destacar que, no 3º ano, os/as estudantes deverão escolher um aprofundamento distinto daquele cursado no ano anterior, garantindo, assim, a ampliação de suas experiências formativas (Minas Gerais, 2023a).

Ainda de acordo com a Resolução, no 1º ano do ensino médio, o sexto horário seria destinado exclusivamente às unidades curriculares eletivas e ao aprofundamento nas áreas do conhecimento, em consonância com o que já estabelecia a normativa anterior. Já para o 2º e 3º anos, esses componentes seriam concentrados nos quintos e sextos horários, permitindo a organização de turmas específicas para tais atividades, distintas das turmas regulares. Conforme o documento, essa estrutura facilita o deslocamento dos/as alunos/as e assegura a efetivação de suas escolhas (Minas Gerais, 2023a).

A nova Resolução estabelece que, na rede estadual de Minas Gerais, o ensino integral será oferecido no formato EMTI Profissional, EMTI de nove módulos-aula semanais e, como novidade dessa normativa, o EMTI de sete módulos-aula semanais. Este último, ausente nas matrizes anteriores, apresenta carga horária anual de 1.166h40, sendo 600 horas dedicadas à FGB e 566h40 aos itinerários formativos (Minas Gerais, 2023a).

Em comparação à matriz do EMTI de nove módulos, constante no Quadro 11, no EMTI de sete módulos as alterações ocorreram principalmente nos itinerários formativos. Nesse formato, não existe a Eletiva 2 e, nas atividades integradoras, não há Pesquisa e Intervenção. O Nivelamento de Língua Portuguesa e o de Matemática ocorrerão apenas no 1º ano, com uma aula cada. As duas aulas de Laboratório de Aprendizagens para o 2º e 3º anos foram mantidas, mas no 1º ano passou a contar com apenas uma. As Práticas Experimentais, que antes contavam com duas aulas anuais, passaram a ter apenas uma. Por fim, os Estudos Orientados, que eram quatro por ano, foram reduzidos para uma aula no 1º ano e duas nos 2º e 3º anos.

As matrizes curriculares referentes à implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais para os anos de 2022 a 2024, analisadas nesta subseção, trazem mudanças significativas, sobretudo no que diz respeito à reorganização da carga horária e dos componentes curriculares, com potenciais impactos sobre as condições concretas de funcionamento das escolas e sobre as possibilidades reais de escolha dos/as estudantes.

A variedade de opções de itinerários prevista, com diferentes matrizes curriculares e modalidades de ensino, resulta em um modelo de ensino que se apresenta como diversificado, mas que, na prática, revela-se desigual. Escolas com melhor infraestrutura, profissionais capacitados/as e em número suficiente para atender diferentes áreas dispõem de maiores possibilidades para ofertar uma formação mais robusta, podendo, inclusive, atender, em certa medida, às escolhas dos/as estudantes.

Todavia, diante da multiplicidade de possibilidades anunciadas nos documentos oficiais, como os catálogos de eletivas, a autonomia discente fica restrita às condições reais de oferta. Caso os/as estudantes pudessem, de fato, escolher livremente os componentes curriculares a serem cursados, seria necessário criar várias turmas ou organizar salas distintas para cada componente, permitindo sua circulação ao longo do dia. Essa lógica, entretanto, esbarra nas condições concretas da maioria das escolas públicas, muitas das quais enfrentam dificuldades estruturais para ofertar um sexto horário ou manter atividades no contraturno (Oliveira; Barbosa, 2024). Outras precisaram adaptar espaços, reorganizar horários de refeições e ampliar a equipe escolar para atender à ampliação do tempo integral (Andrade, 2021). Nessas condições, a possibilidade de escolha se torna frágil, uma vez que a estrutura escolar não comporta a multiplicidade de opções anunciadas. Diante desse cenário, como sustentar o discurso da formação integral quando a diversidade de matrizes curriculares, de formas de oferta e de itinerários aprofunda distinções entre escolas, entre turmas e entre diferentes públicos de um mesmo nível de ensino?

Essa dinâmica aparece de forma evidente nas análises apresentadas na Seção 5, nas quais instituições públicas de ensino médio em Minas Gerais revelam distinções relacionadas à estrutura física, à organização curricular, à oferta dos itinerários, ao quadro de pessoal e ao público atendido. No caso das escolas privadas, por exemplo, embora estejam formalmente submetidas às normativas legais e às orientações da SEE-MG, elas dispõem de materiais e métodos próprios e de maior autonomia para definir seus currículos e as formas de implementação das diretrizes da Reforma. Oliveira e Barbosa (2024), ao analisarem a implementação do Novo Ensino Médio, constataram que a unidade curricular Preparação para o Mundo do Trabalho, prevista nas Resoluções SEE nº 4.657/2021, nº 4.777/2022 e nº 4.908/2023, não foi ofertada em uma escola privada de Juiz de Fora, uma vez que o foco era a preparação para os exames seletivos. Nessa instituição, os itinerários formativos foram estruturados de modo a compensar a redução da carga horária da FGB, com conteúdos voltados à preparação dos/as estudantes para ingresso no ensino superior. Em entrevista

concedida aos autores, o gestor dessa escola diz acreditar que esse novo modelo de ensino vai dificultar ainda mais o acesso dos/as estudantes das escolas públicas à universidade.

Esse exemplo da escola privada mostra que a dualidade educacional, historicamente presente nas políticas educacionais brasileiras e analisada ao longo desta tese, não foi superada pela Reforma do Ensino Médio. Ao contrário, ela vai se aprofundando sob novos discursos e arranjos curriculares. Essa racionalidade se expressa, no contexto do Novo Ensino Médio, na redução da carga horária da FGB e na introdução dos itinerários formativos como estratégia de flexibilização do curricular. Nas escolas públicas, esse movimento tem resultado na diminuição de aulas e no esvaziamento de conteúdos fundamentais tanto para a formação crítica quanto para a preparação dos/as estudantes aos exames de acesso ao ensino superior. Já nas escolas privadas, essa flexibilização foi organizada de modo a reduzir perdas, preservando uma formação mais ampla, que articula os diferentes campos do conhecimento e mantém o foco na preparação para os exames seletivos. Como consequência, intensificam-se as desigualdades educacionais, uma vez que os/as estudantes das camadas populares tendem a acessar um ensino mais fragmentado e funcional ao mercado de trabalho, enquanto os segmentos socialmente privilegiados dispõem de condições para uma formação mais abrangente, voltada ao ingresso no ensino superior e às profissões de maior prestígio social.

Como destaca Nosella (2016), o ensino médio brasileiro sempre foi marcado por uma divisão que organiza os percursos formativos de acordo com a origem social dos/as estudantes. Enquanto os/as filhos/as das classes dominantes têm acesso a uma formação mais ampla e consistente, que os/as prepara para ocupar posições de direção, os/as filhos/as das classes trabalhadoras tendem a ser encaminhados/as para uma escolarização fragmentada, voltada ao trabalho produtivo e à inserção precoce no mercado. Esse modelo reduz o potencial emancipador da educação, tal como defendido por Marx, ao subordinar a formação escolar às exigências imediatas da produção.

Nesse sentido, a análise de Kuenzer (2007) nos ajuda a compreender os limites estruturais dessa reforma. Para a autora, a superação da dualidade educacional não pode ser alcançada por meio de rearranjos curriculares, da articulação entre teoria e prática, da interdisciplinaridade ou mesmo por um conjunto de competências. Essas iniciativas, embora apresentadas como inovadoras, não enfrentam a raiz do problema, que reside na contradição fundamental entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho. Enquanto essa contradição estrutural

permanecer, a educação continuará a reproduzir formas diferenciadas de formação, ajustadas às distintas posições ocupadas pelos sujeitos na divisão social do trabalho.

Segundo Mészáros (2008), as reformas educacionais que não enfrentam as bases estruturais da sociedade tendem a se limitar a ajustes internos, preservando a lógica geral do sistema. Assim, mesmo quando promovem alterações nos currículos, redefinem os percursos formativos e disseminam discursos sobre escolha, autonomia e protagonismo juvenil, essas reformas não alteram, de fato, as condições concretas em que a educação se realiza. Ao contrário, acabam por ajustar a escola às exigências do sistema vigente, mantendo intactos os mecanismos que sustentam a reprodução das desigualdades sociais. Esse movimento se articula ao papel desempenhado pelas estruturas estatais na sociedade capitalista, que, como afirmam Marx e Engels (2001), apesar das aparências ideológicas que as revestem, permanecem vinculadas aos interesses da classe dominante e funcionam como instrumentos de dominação.

À luz do que foi analisado até aqui, fica evidente que as desigualdades educacionais não se explicam apenas pela comparação entre redes de ensino, mas, sobretudo, pelas condições concretas em que as reformas educacionais ganham forma no cotidiano das escolas. No caso do Novo Ensino Médio, percebemos um distanciamento entre o discurso oficial, que promete ampliação de escolhas, flexibilização e equidade, e o modo como a política tem sido implementada, como veremos na subseção seguinte.

6.4 ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: LIMITES E TENSÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

No segundo semestre de 2021, as escolas retomaram gradualmente as atividades presenciais, seguindo as orientações do Protocolo Sanitário de Retorno às Atividades Escolares Presenciais⁸⁵. Esse retorno ocorreu em um contexto marcado por incertezas, inseguranças e profundas defasagens de aprendizagem acumuladas ao longo do período de ensino remoto. Em meio a esse cenário, Minas Gerais aprovou a progressão continuada para os/as estudantes que não

⁸⁵ Disponível em:
<https://acervo.denoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Protocolo%20Sanit%C3%A1rio%20-%204%C2%AA%20vers%C3%A3o%20-%20setembro%20de%202021.pdf>. Acesso em 28 dez. 2025.

havia atingido os critérios para promoção ao final do ano letivo de 2020 e do primeiro semestre de 2021, por meio da Resolução SEE nº 4.635, de 17 de setembro de 2021 (Minas Gerais, 2021j), garantindo sua promoção exclusivamente para fins de registro e regularidade escolar.

Embora tenha assegurado a continuidade formal das trajetórias escolares, essa medida expôs as limitações do ensino remoto e deslocou para o cotidiano escolar os efeitos de uma crise educacional marcada por desigualdades de acesso e condições de aprendizagem. A realização dos PETs de forma autônoma, muitas vezes sob a responsabilidade das famílias, que não dispunham de formação ou condições adequadas para acompanhar esse processo, como apontam Pimentel e Mello (2020), somou-se às dificuldades de acompanhamento das atividades remotas, à precariedade das aulas *online* e, sobretudo, à ausência ou insuficiência de acesso à internet e a equipamentos adequados. Esse conjunto de fatores contribuiu para que muitos/as estudantes não participassem das atividades propostas ou não conseguissem se apropriar dos conteúdos trabalhados (Alberto *et al.*, 2020; Leher; Santos, 2023; Lima; Ramos; Oliveira, 2022).

O resultado foi o avanço de estudantes com defasagens significativas de aprendizagem e sem o domínio de conteúdos considerados fundamentais para a continuidade dos estudos. Coube aos/às docentes a tarefa de lidar com essas defasagens justamente no momento em que se iniciava a implementação do Novo Ensino Médio, com estrutura curricular mais complexa, fragmentada e exigente em termos pedagógicos.

Foi sobre essa base fragilizada que, com a publicação do Crem e das matrizes curriculares, a rede estadual de Minas Gerais deu início, em 2022, à implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano do ensino médio diurno, alcançando um total de 1.923 escolas. Desse conjunto, a maioria, 1.696 unidades, passou a ofertar o sexto horário no próprio turno em que o/a estudante estava matriculado, enquanto 227 escolas organizaram essa carga horária adicional no contraturno (Minas Gerais, 2022c).

Com a ampliação da jornada escolar, mesmo as escolas que não aderiram ao EMTI precisaram se reorganizar para cumprir a carga horária estabelecida, fosse por meio da oferta do sexto horário, fosse com a realização de atividades em um dia no contraturno. Pesquisa realizada por Almeida e Vieira Junior (2023) evidencia que, em 2022, das 32 escolas de ensino médio diurno do município de Coronel Fabriciano, cinco passaram a ofertar aulas no contraturno para atender às exigências do Programa Estadual de Transporte Escolar. Dentre essas, uma enfrentou dificuldades decorrentes da ausência de infraestrutura adequada, chegando a improvisar o espaço do auditório

como sala de aula. Situação semelhante foi observada por Andrade (2021) na Escola Quindim, que, além de realizar ajustes estruturais para atender ao EMTI, precisou reorganizar horários para atender estudantes da zona rural diante da incompatibilidade entre o turno integral e o transporte escolar.

Essas experiências revelam um descompasso entre a forma como a ampliação da jornada escolar vem sendo implementada na rede estadual e o que foi estabelecido pela Meta 6 do PNE (Brasil, 2014), que previa a expansão da educação em tempo integral articulada a um conjunto de condições estruturais, pedagógicas e humanas, como a construção e reestruturação das escolas, a garantia de espaços adequados, a oferta de atividades culturais, esportivas e formativas e a ampliação progressiva da jornada docente em uma única escola. Também contrasta com os investimentos e melhorias anunciados em 2021 pelo Governo Zema durante o evento Construindo seu futuro - Expansão do Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais (Minas Gerais, 2021g), evidenciando o distanciamento entre o discurso oficial e as condições concretas de implementação dessa política.

Ademais, a reorganização curricular promovida pelas matrizes, ao ampliar e diversificar os componentes ofertados, produziu impactos diretos sobre o trabalho docente, especialmente no primeiro ano de implementação do Novo Ensino Médio. De acordo com Oliveira e Barbosa (2024), com essas mudanças curriculares, muitos/as professores/as passaram a atuar fora de sua área de formação inicial, assumindo componentes dos itinerários formativos ou disciplinas eletivas com o objetivo de complementar sua carga horária, mesmo sem formação específica para essas áreas, uma vez que tais componentes não são contemplados nos cursos de licenciatura. Soma-se a isso o agravamento do desgaste físico e emocional de uma categoria historicamente precarizada, como revelado no relato de um professor de Sociologia que, ao atuar simultaneamente em escola regular e em unidade de tempo integral, acumulava elevada carga semanal distribuída entre diferentes componentes curriculares. Segundo o docente, especialmente no ano de 2022, a indefinição dos conteúdos e dos sentidos atribuídos às novas disciplinas gerou sentimentos de insegurança e esgotamento, intensificados pela forte carga emocional provocada pelos relatos e vivências dos/as estudantes no componente Projeto de Vida (Oliveira; Barbosa, 2024).

Nesse contexto, destaca-se o lugar atribuído ao componente curricular Projeto de Vida, tido como elemento central do Projeto Escolar (Minas Gerais, 2022d), cuja organização e condução reforçam ainda mais as exigências lançadas sobre o trabalho docente. Conforme estabelece a

Resolução CEE nº 487/2021 (Minas Gerais, 2021k), cabe à instituição indicar um/uma professor/a responsável por esse componente, que deve ser desenvolvido a partir do contexto escolar e dos percursos individuais dos/as estudantes, valorizando suas histórias, expectativas e necessidades, com vistas a promover o autoconhecimento, o desenvolvimento da inteligência emocional, o reconhecimento de potencialidades e a construção de objetivos de vida.

Embora essa normativa admita que o/a docente possa ter formação em qualquer área do conhecimento, exige-se desse profissional um conjunto de competências, tais como sensibilidade para lidar com as especificidades das juventudes, capacidade de diálogo, escuta ativa, mediação de conflitos, orientação de processos subjetivos e emocionais, entre outras (Minas Gerais, 2021k). Na prática, essas exigências ampliam de forma significativa as responsabilidades atribuídas ao trabalho docente, ao deslocar para a escola e para seus/as profissionais o acompanhamento de dimensões que extrapolam o trabalho pedagógico tradicional, para o qual muitos/as docentes não receberam formação específica, especialmente em um contexto pós-pandêmico marcado por trajetórias escolares desiguais, pela fragilização dos vínculos escolares e pela intensificação do sofrimento juvenil.

Nos casos de transferência, a respectiva Resolução atribui à equipe pedagógica da escola de destino a responsabilidade de adaptar e reorientar o percurso formativo do/a estudante, considerando sua trajetória anterior e as escolhas já realizadas no componente Projeto de Vida (Minas Gerais, 2021k). Essa diretriz parte da expectativa de um acompanhamento próximo, sensível às especificidades de cada estudante, conforme os pressupostos que orientam esse componente curricular. Contudo, tal expectativa pouco dialoga com as condições concretas de funcionamento das escolas públicas, que, em geral, não dispõem de tempo, estrutura ou número suficiente de profissionais para garantir esse acompanhamento de forma sistemática e contínua.

Essas questões dialogam com a produção acadêmica dos primeiros anos de implementação da Reforma do Ensino Médio. Gomes (2019) e Santos (2021), a partir de relatos docentes entre 2018 e 2020, já apontavam o cansaço provocado pela sobrecarga de trabalho e as dificuldades enfrentadas por professores/as que passaram a assumir componentes curriculares para os quais não possuíam formação específica, tendo, em muitos casos, que estudar por conta própria. Os autores também alertavam para os riscos de precarização do trabalho docente e de fragilização do próprio processo formativo. Recentemente, Oliveira e Barbosa (2024) constataram que os problemas

identificados nos primeiros anos da Reforma não apenas persistiram, como também se aprofundaram ao longo de sua implementação.

A esse quadro, soma-se a autorização para a atuação de profissionais com notório saber como docentes no itinerário de Formação Técnica e Profissional, conforme previsto na LDB e nas normativas do estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2021k). Esses/as profissionais podem assumir a docência de conteúdos vinculados à sua experiência ou formação técnica, mesmo sem formação pedagógica. Embora apresentada como alternativa para ampliar a oferta desse itinerário, essa medida tende a aprofundar a precarização do trabalho docente em uma rede que já se encontra marcada pela instabilidade dos vínculos e pela predominância de contratos temporários (Minas Gerais, 2022c; Pereira, 2024).

De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica do Censo Escolar de 2023, apresentada por Pereira (2024), dos/as 102.303 docentes da rede estadual de educação de Minas Gerais, 82.209 eram temporários/as, correspondendo a 80,35% do total, enquanto 19.640 eram efetivos/as (19,19%). Os demais vínculos eram minoritários, sendo 394 docentes celetistas (0,4%) e 60 terceirizados/as (0,06%). Esse cenário se distancia do que foi estabelecido pela estratégia 18.1 do PNE, a qual previa que, até 2017, ao menos 90% dos/as profissionais do magistério ocupassem cargos efetivos (Brasil, 2014).

Conforme analisa Pereira (2024), os/as docentes contratados/as temporariamente vivenciam relações de trabalho marcadas pela insegurança, uma vez que não contam com estabilidade funcional, têm acesso restrito a políticas de formação continuada e não dispõem de planos de carreira que assegurem progressão e valorização profissional. Soma-se a isso o fato de que a remuneração desses/as profissionais tende a ser inferior à dos/as docentes efetivos/as, mesmo quando exercem funções de mesma natureza e carga horária, aprofundando as desigualdades internas e fragilizando ainda mais as condições de exercício da docência na rede pública estadual. Essa situação, segundo a autora, incide diretamente sobre a qualidade da educação ofertada.

No que se refere à ‘escolha’ dos itinerários formativos, estudos indicam que esse processo nem sempre ocorreu conforme o previsto nas normativas. Oliveira e Barbosa (2024) identificaram que, em uma escola da rede estadual localizada em Juiz de Fora, houve uma seleção prévia, realizada pelos/as docentes, de seis disciplinas do catálogo disponibilizado pela SEE-MG, sendo três da área de Linguagens e três da área de Matemática. As duas disciplinas mais votadas passaram a ser cursadas por todos/as os/as estudantes do 2º ano, independentemente de suas escolhas

individuais. Segundo a coordenação pedagógica da instituição, essa decisão foi orientada por uma lógica de ‘redução de danos’, com o objetivo de garantir a manutenção das aulas e da carga horária dos/as professores/as já lotados na escola, restringindo, assim, a participação efetiva dos/as estudantes no processo de escolha.

Esse exemplo mostra que a anunciada liberdade de escolha dos itinerários formativos está diretamente condicionada por fatores estruturais e organizacionais das escolas, como a disponibilidade de professores/as e a necessidade de manter as aulas e a carga horária dos/as docentes já em exercício. Assim, a escolha, apresentada nos documentos oficiais como expressão do protagonismo juvenil e da autonomia dos/as estudantes, acaba sendo mediada e, em muitos casos, substituída por decisões tomadas no âmbito da própria escola para viabilizar seu funcionamento diante de limitações concretas. Esse processo evidencia o descompasso entre o discurso normativo e a prática escolar, indicando que a flexibilidade curricular tende a se materializar mais como um princípio formal do que como uma possibilidade efetiva para os/as estudantes da rede pública.

Essa constatação dialoga com a crítica formulada por Orso (2020), para quem a suposta liberdade de escolha é, em grande medida, ilusória. Diante das restrições orçamentárias e estruturais, poucas escolas conseguem ofertar mais de uma área de aprofundamento, obrigando os/as estudantes a se submeterem às opções disponíveis. Nesse sentido, a reforma, além de fragmentar a unidade formativa, representa um retrocesso a modelos anteriores há mais de oito décadas, marcados por uma concepção elitista e excludente de formação. Para o autor, tais reformas “[...] acabam com qualquer possibilidade de oportunizar até mesmo um mínimo de formação humana e, muito menos, de proporcionar uma formação omnilateral” (Orso, 2020, p. 49).

Em meio a esse cenário, o governo estadual lançou, em 2023, o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), com o objetivo de reduzir os impactos educacionais e as defasagens provocadas pela pandemia. O próprio Estado reconhece que muitos/as estudantes não desenvolveram aprendizagens essenciais durante o período de ensino remoto e define a recomposição como a retomada do que não foi trabalhado no currículo, incluindo também as dimensões socioemocionais (Minas Gerais, 2023b).

Contudo, o PRA surge justamente no momento em que as escolas enfrentam os desafios da implementação do Novo Ensino Médio. Com a redução da carga horária da FGB, os/as professores/as, além de trabalhar os conteúdos de suas áreas em um tempo mais limitado, foram

convocados a identificar lacunas e a recompor aprendizagens que não foram acessadas ou consolidadas durante a pandemia. Soma-se a isso o fato de esses/as profissionais terem que lidar com um público pós-pandêmico marcado por níveis muito distintos de aprendizagem, muitos deles promovidos em função da política de progressão automática, sem a base formativa necessária para acompanhar o nível em que se encontram.

Essa situação, além de intensificar a sobrecarga do trabalho docente, evidencia as contradições concretas da política educacional em curso. Com uma carga horária já reduzida, que por si só dificulta o desenvolvimento dos conteúdos previstos em cada área, os/as professores/as passam a utilizar esse tempo mínimo para lidar com defasagens acumuladas ao longo do período pandêmico. Na prática, isso revela os efeitos da política de progressão automática e seus impactos na formação dos/as estudantes, que chegam às etapas seguintes com lacunas significativas em diferentes dimensões formativas. Essas defasagens não decorrem apenas do modelo de ensino adotado durante a pandemia, mas também das condições concretas de acesso à aprendizagem, marcadas por desigualdades sociais, limitações de infraestrutura e fragilidades no acompanhamento escolar.

O conjunto de situações apresentadas ao longo desta seção, em diálogo com as análises desenvolvidas na Seção 5, revela que a implementação do Novo Ensino Médio tem ocorrido de forma instável, com ajustes constantes, improvisações e recuos. Na prática, as propostas anunciadas nos documentos oficiais nem sempre se concretizam no cotidiano escolar, gerando tensões, dúvidas e dificuldades. Como aponta Gramsci (2024), trata-se de um momento em que o velho ainda não foi plenamente superado e o novo não conseguiu se firmar, criando um cenário de incertezas. Os desafios vivenciados no dia a dia escolar, como a limitação das escolhas dos/as estudantes e as reorganizações frequentes para garantir o funcionamento das aulas, ajudam a explicar por que a Reforma passou a ser cada vez mais questionada e disputada desde o início de sua implementação. Assim, as idas e vindas que marcam essa política educacional não podem ser compreendidas como situações isoladas, mas como expressão das contradições estruturais que atravessam o próprio projeto do Novo Ensino Médio.

Nesse contexto, é importante destacar as mudanças ocorridas no ensino médio ao longo de 2024, que passaram a vigorar a partir de 2025, especialmente no que se refere à retomada da carga horária destinada à FGB. Embora o recorte temporal desta pesquisa compreenda o período de 2022 a 2024, essas alterações nos ajudam a compreender o cenário atual de reorganização do ensino

médio, permitindo estabelecer comparações com as matrizes anteriormente vigentes, além de oferecer subsídios para estudos futuros sobre a organização e a implementação dessa etapa da educação básica.

Em 2024, após intensos debates e mobilizações de diversos segmentos da sociedade, o governo federal sancionou a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), que alterou a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e revogou parcialmente a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que havia regulamentado a Reforma do Ensino Médio. A nova lei, sancionada pelo presidente Lula em 31 de julho de 2024, estabeleceu novas diretrizes para o ensino médio, com vigência a partir de 2025.

Em consonância com essas mudanças, a SEE-MG publicou, em outubro de 2024, as matrizes curriculares para 2025, por meio da Resolução SEE nº 5.084. Com a retomada da carga horária destinada à FGB, as matrizes foram reestruturadas, especialmente no que se refere aos itinerários formativos, que foram mantidos, porém com redução de carga horária e alterações em suas unidades e componentes curriculares. Nesse processo, a FGB, que anteriormente correspondia a 600 horas, passou a totalizar 800 horas no ensino médio parcial diurno⁸⁶ e no EMTI de sete módulos-aula, e 1.000 horas no EMTI de nove módulos-aula. Em sentido oposto, os itinerários formativos sofreram reduções significativas: no ensino médio diurno, passaram de 400 para 200 horas; no EMTI de sete módulos-aula, de 566h40 para 366h40; e, no EMTI de nove módulos-aula, de 900 para 500 horas (Minas Gerais, 2024a).

Essas mudanças estão diretamente relacionadas às alterações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024, que revogou o dispositivo da legislação anterior que limitava a Base Nacional Comum Curricular a 1.800 horas do total do ensino médio. Ao estabelecer apenas uma carga horária mínima total de 2.400 horas, sem definir um teto para a BNCC, a nova lei abriu margem para que os Estados reorganizassem suas matrizes de acordo com suas prioridades.

Antes, a carga horária dos componentes curriculares da FGB era idêntica nas duas modalidades. Com as novas alterações, houve ampliação da FGB em ambas, mas também surgiram distinções relevantes entre elas. No caso do EMTI propedêutico de nove módulos-aula, por exemplo, a carga horária da FGB passou a ser de 1.000 horas anuais, superior a todas as outras modalidades. Em comparação ao ensino médio diurno, o EMTI passou a contar com seis aulas a mais de Língua Portuguesa e de Matemática, duas aulas a mais de Educação Física, duas aulas a mais de Língua Inglesa, duas aulas a mais de Filosofia e uma aula a mais de Sociologia. Os

⁸⁶ Passou a se chamar ensino médio parcial diurno o ensino de seis módulos-aula.

componentes de Física, Química, Geografia e História mantiveram a mesma quantidade de aulas, enquanto Arte passou a contar com uma aula a mais no ensino médio diurno (Minas Gerais, 2024a).

Essa diferenciação da carga horária da FGB, entre as modalidades do ensino médio e entre escolas de diferentes estados, pode ter impactos significativos na formação dos/as jovens. Por se tratar da base comum que garante o acesso aos conteúdos essenciais (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), variações no tempo dedicado a esses componentes podem provocar diferenças na consolidação desses conhecimentos e resultar em trajetórias de aprendizagem desiguais.

Essas diferenças também podem se refletir nos processos seletivos para o ensino superior e nos concursos públicos, nos quais a FGB constitui referência básica. Estudantes de modalidades com menor carga horária podem enfrentar desvantagens na preparação, acirrando as desigualdades educacionais já existentes. Além disso, a autonomia dos estados para reorganizar suas matrizes pode gerar distinções não apenas entre redes de ensino que ofertam a mesma modalidade, mas também entre as próprias modalidades dentro de um mesmo estado, comprometendo a equidade e a uniformidade do ensino médio.

Nesse contexto, a preocupação deixa de se restringir apenas aos itinerários formativos, considerados a parte flexível, para incluir também a FGB, cuja diferenciação pode influenciar não apenas o desempenho acadêmico, mas também a formação integral, cultural e cidadã dos/as estudantes, impactando a capacidade de reflexão crítica, expressão cultural e compreensão do mundo.

Embora essas reestruturações sejam justificadas como resposta à defasagem causada pela pandemia (Minas Gerais, 2024b), percebemos que o foco permanece nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, que tiveram aumento significativo da carga horária em diferentes modalidades, chegando a dobrar no EMTI, enquanto Filosofia e Sociologia sofreram alterações mínimas. Essa priorização está diretamente relacionada aos indicadores de desempenho educacional, como o Saeb e o Ideb, que historicamente apontam estagnação na proficiência dos/as estudantes em Matemática e, em menor grau, em Língua Portuguesa, e têm orientado as políticas curriculares para melhorar o desempenho nessas áreas (Brasil, 2014; Minas Gerais, 2021a).

Os resultados do Ideb de 2023 revelaram que o ensino médio manteve o mesmo desempenho de 2019 e 2021, com índice de 4,2⁸⁷, ainda abaixo da meta de 5,2 prevista no PNE.

⁸⁷ Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/capitulo-4-ensino-medio.html>. Acesso em: 4 jan.

Diante desse quadro, a organização das matrizes busca atender às metas do PNE, especialmente a Meta 7, que prevê a melhoria da aprendizagem e a redução das desigualdades educacionais, dando mais atenção às disciplinas avaliadas nos exames nacionais (Brasil, 2014). Como consequência, outras disciplinas igualmente importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação integral dos/as jovens acabam recebendo menos atenção.

Esses dados evidenciam problemas históricos da rede pública, mas, em vez de impulsionarem investimentos estruturais e melhorias nas condições de ensino, têm sido usados para legitimar mudanças curriculares apressadas, cortes de recursos e políticas de sucateamento da educação pública. Embora reflitam dificuldades reais vivenciadas pelos/as estudantes, Orso (2020) chama atenção para o uso político dessas informações, que passam a ser manipuladas para justificar reformas que, em vez de solucionar os problemas da educação, tendem a agravá-los.

Nesse contexto de mudanças no ensino médio, o estado de Minas Gerais lançou o programa Trilhas de Futuro nas Escolas (Minas Gerais, 2024b), ampliando a oferta de Educação Profissional e Tecnológica no interior da rede estadual. A iniciativa foi viabilizada pelas alterações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), que flexibilizou as regras para a oferta de formação técnica e profissional e ampliou a possibilidade de parcerias institucionais, preferencialmente com instituições públicas. Em Minas Gerais, essa flexibilização se concretizou por meio da parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), entidade privada do Sistema S, que passou a ofertar cursos técnicos de maior complexidade para estudantes do 1º ano do EMTI. Com carga horária extensa e ministrados por instrutores do Senai, esses cursos evidenciam a ampliação da participação de instituições privadas na oferta educacional, a centralidade atribuída à profissionalização juvenil nas novas diretrizes do ensino médio e a intensificação de processos de terceirização da educação pública e do trabalho docente.

Considerando o que foi discutido ao longo deste texto, a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais foi marcada por contradições entre o que era anunciado nas normativas e o que ocorria efetivamente no cotidiano escolar. As mudanças sucessivas realizadas desde a implantação do EMTI, passando pelo Crem, bem como as alterações nas matrizes curriculares e na organização da carga horária, aparecem como tentativas de ajuste diante das críticas e dos limites da política, mas não têm sido suficientes para enfrentar os problemas estruturais da rede pública.

Assim, o que observamos é um distanciamento entre o discurso oficial da Reforma e a realidade vivida por estudantes e professores/as.

6.5 BREVES CONSIDERAÇÕES

Nesta seção, analisamos como o estado de Minas Gerais traduziu e materializou as políticas nacionais da Reforma do Ensino Médio em seus documentos oficiais, tomando como referência o Crem e as demais normativas que orientam a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual mineira para o período de 2022 a 2024.

A partir de uma abordagem materialista histórico-dialética, buscamos evidenciar as contradições que emergem entre o discurso oficial de formação humana integral e a lógica de mercado que tem sustentado essa política educacional. Embora a Reforma seja apresentada como uma proposta para tornar o ensino médio mais flexível e alinhado aos interesses juvenis, com o argumento de que os/as estudantes teriam mais possibilidades para escolher e traçar seu próprio percurso formativo, o contexto das escolas mineiras revela limites reais à implementação de uma proposta tão robusta, com forte apelo ao uso das tecnologias, a qual exige investimentos contínuos, infraestrutura adequada e políticas consistentes de valorização do trabalho docente.

A diversidade de possibilidades anunciadas para os itinerários formativos, com ênfase na profissionalização precoce, as condições reais de oferta, somada à redução de componentes da FGB fundamentais para a formação do pensamento crítico e para a progressão dos estudos, contribuem significativamente para o aprofundamento da histórica dualidade educacional brasileira. Enquanto as escolas privadas organizam seus currículos de modo a preservar uma formação geral ampla, voltada à preparação para o ingresso no ensino superior, a rede pública, diante de suas condições concretas, acaba ofertando aquilo que lhe é possível, com currículos mais enxutos e fortemente orientados para o mercado de trabalho.

Desde os primeiros movimentos de expansão do EMTI, especialmente na modalidade profissional, percebemos forte direcionamento na formação técnica, na empregabilidade e no empreendedorismo, articulada à atuação expressiva de instituições privadas e do terceiro setor na formulação, na gestão e na implementação dessa política. A introdução de modelos gerencialistas, como o Ciclo PDCA e a TGE, reforça uma racionalidade neoliberal pautada por metas, resultados e indicadores, aproximando a gestão escolar de lógicas empresariais.

Nesse contexto, componentes como o Projeto de Vida, associados aos discursos de empreendedorismo e protagonismo juvenil, tendem a deslocar para os indivíduos a responsabilidade por suas próprias trajetórias escolares, desconsiderando as desigualdades estruturais que atravessam o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem no ensino médio. O impacto da pandemia de Covid-19 tornou ainda mais visível esse descompasso entre o discurso normativo e a realidade educacional, ao evidenciar a desigualdade digital, a fragilidade das condições de trabalho docente e as limitações de acesso dos/as estudantes aos recursos necessários para acompanhar as atividades escolares.

Assim, embora o Crem seja apresentado como um marco orientador e inovador, sua materialização ocorre em um cenário de profundas desigualdades educacionais, de precariedade estrutural e de intensificação do trabalho docente, fazendo com que a promessa de integração curricular, interdisciplinaridade e formação integral permaneça, em grande medida, no plano discursivo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

“[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação”
(Mészáros, 2008, p. 25).

Ao longo desta tese, propusemo-nos a analisar a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, investigando de que modo as normativas educacionais que a orientam contribuem, ou não, para a superação da dualidade histórica do ensino secundário brasileiro, caracterizada pela separação entre formação propedêutica e formação técnico-profissional, e para a promoção da formação humana integral dos/as estudantes. Para alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa de natureza teórica, com abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, articulando pesquisa bibliográfica e documental.

As considerações finais, aqui consideradas como síntese crítica e provisória, não devem ser compreendidas como encerramento definitivo do debate, mas como um momento de reconstrução do objeto investigado em um patamar mais elaborado de compreensão. Trata-se de apreender a Reforma do Ensino Médio em sua totalidade concreta, evidenciando os limites, as contradições e as possibilidades que a atravessam, reconhecendo que esse processo permanece em disputa e segue produzindo novas tensões no interior da escola pública (Freitas, 2007; Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

A análise histórica desenvolvida no decorrer deste estudo demonstrou que a dualidade educacional não é um problema recente nem uma prerrogativa das políticas educacionais brasileiras. Ao contrário, trata-se de uma marca estrutural dos sistemas educacionais organizados sob a lógica do capital. Desde os projetos liberais do século XVIII, como os de Condorcet e Lepelletier, percebemos uma distinção entre educação elementar destinada à classe trabalhadora e uma educação de nível mais avançado reservada às classes dominantes. Nesse contexto, o ensino profissional surge como uma estratégia para conter as massas de trabalhadores/as e formar mão de obra barata para atender às demandas das indústrias (Boto, 2003; Coelho; Coelho, 2023; Rodriguez, 2010).

As críticas formuladas por Marx e Engels ao modelo educacional dual, bem como a defesa da formação humana omnilateral presente em suas obras, constituíram as bases fundamentais desta pesquisa, posteriormente aprofundadas e reelaboradas por Gramsci por meio da proposta da escola unitária. A formação omnilateral corresponde ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas em suas múltiplas dimensões, articulando trabalho, ciência, cultura e técnica em uma perspectiva emancipatória. Gramsci (2024), ao retomar esse debate no contexto do século XX, aprofunda essa concepção ao defender uma escola unitária que assegure a todos os sujeitos o acesso a uma formação intelectual ampla, crítica e humanística. A profissionalização precoce, duramente criticada por ele e por autores contemporâneos como Nosella (2016), expressa a negação desse projeto formativo amplo e emancipador.

No Brasil, observamos que, embora em determinados momentos os discursos das políticas educacionais se aproximem de perspectivas críticas, a lógica que orienta as reformas se aproxima das propostas liberais. As reformas do ensino médio, desde o século XIX, reiteram a separação entre uma formação geral mais ampla, destinada a grupos socialmente privilegiados, e uma formação prática e instrumental, voltada majoritariamente à classe trabalhadora. No século XXI, essa lógica é reatualizada sob a influência do ideário neoliberal, da pedagogia das competências e da crescente presença de interesses empresariais na definição das políticas educacionais.

É nesse movimento histórico, marcado por avanços e retrocessos, que se insere a Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017. Apresentada sob os discursos da flexibilização curricular, do protagonismo juvenil e da formação integral, essa Reforma não surge de forma isolada ou repentina, mas como parte de um processo de reestruturação das políticas educacionais que vinha sendo construído ao longo dos anos. Ao encontrar condições políticas e econômicas

favoráveis, materializa-se um Novo Ensino Médio, fortemente orientado pela racionalidade neoliberal e pela lógica de mercado, sob a influência de agendas internacionais e de grupos empresariais.

À luz do materialismo histórico-dialético, compreendemos que a noção de formação integral presente nos documentos oficiais distancia-se significativamente da concepção crítica de formação omnilateral. Enquanto esta pressupõe a superação da separação entre trabalho manual e intelectual e o desenvolvimento pleno dos sujeitos em uma perspectiva emancipatória, a formação integral formulada pelas políticas educacionais reduz-se, em grande medida, ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais demandadas por um mercado de trabalho flexível, instável e precarizado. Trata-se, portanto, de uma apropriação esvaziada do conceito, funcional à reprodução da ordem social vigente.

No contexto de Minas Gerais, a análise do Currículo Referência do Ensino Médio (Crem) de Minas Gerais, das normativas complementares da SEE-MG (Seção 6) e da revisão integrativa da produção científica (Seção 5), revelou um descompasso entre o discurso oficial e as condições concretas de implementação da Reforma. Embora os documentos enfatizem o protagonismo juvenil, a autonomia e o projeto de vida, essas categorias são incorporadas sob a lógica do capital, com ênfase na empregabilidade precoce, nas demandas do mercado e na responsabilização individual, desconsiderando, desse modo, os condicionantes sociais e estruturais que atravessam a trajetória dos/as estudantes da rede pública.

O Crem, ainda que apresentado como resultado de um processo democrático, manteve uma organização curricular fiel às diretrizes da BNCC, com ênfase nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, mesmo após as alterações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024, enquanto componentes como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia foram relegados a segundo plano. Esse arranjo curricular responde às exigências das avaliações externas e aos indicadores educacionais, que têm apresentado resultados abaixo do previsto pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), em detrimento de uma formação crítica e humanística que possibilite aos/as estudantes compreender e intervir de forma consciente na realidade social. A forma como esse currículo foi conduzido revela os limites de um processo participativo que, embora reiterado no discurso oficial, não se traduziu em mudanças estruturais na organização curricular, resultando no esvaziamento do potencial democrático anunciado pela reforma.

Os itinerários formativos foram apresentados como uma estratégia para diversificar o ensino médio e ampliar as possibilidades de escolha dos/as estudantes. No entanto, na prática, essas escolhas passaram a ser fortemente condicionadas pelas condições materiais das escolas, pela disponibilidade de professores/as e pelas decisões administrativas dos sistemas de ensino. Dessa forma, a liberdade de escolha prevista nas normativas acaba se tornando bastante limitada, especialmente nas escolas públicas localizadas em regiões periféricas, naquelas que são a única a ofertar o ensino médio no município ou nas que dispõem de menos recursos. A adoção do tempo integral como modalidade exclusiva, por sua vez, tem aprofundado a exclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade social e contribuído para o aumento da evasão escolar. O desinteresse pelo ensino médio em Tempo Integral inviabilizou, inclusive, a oferta de cursos técnicos profissionalizantes, indo na contramão do discurso de que essa proposta teria sido pensada a partir das perspectivas e dos interesses dos/as jovens, como constatado por Andrade (2021).

O protagonismo juvenil, reiteradamente anunciado nas políticas educacionais do ensino médio, alinhado ao componente Projeto de Vida, se vê limitado quando confrontado com as condições materiais de existência da juventude brasileira. As incertezas em relação ao futuro, as condições materiais que obrigam esses/as jovens a ingressar precocemente no mercado de trabalho e as dificuldades para permanecerem na escola são situações reais que limitam a construção de qualquer projeto futuro. Assim sendo, quando se fala em protagonismo é importante saber quem são esses/as jovens, onde estão inseridos/as, quais as suas demandas e por quais motivos interromperam o processo de escolarização.

A revisão integrativa das produções científicas sobre a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais corroborou essas análises ao evidenciar problemas estruturais relacionados à infraestrutura, à formação docente, à organização do trabalho escolar e à falta de recursos materiais. Os estudos apontaram impactos significativos no cotidiano das escolas, como sobrecarga de trabalho, cansaço, desmotivação e aumento da evasão, indicando que a ampliação da jornada escolar, sem investimentos estruturais consistentes, aprofunda as contradições entre o que é prescrito pelas políticas e o que de fato é possível ser realizado nas escolas.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa refere-se ao financiamento da educação e às limitações impostas pelas políticas de austeridade fiscal. Embora a Lei nº 13.415/2017 preveja recursos para a implementação da Reforma do Ensino Médio ao longo de um período de dez anos, os repasses permanecem condicionados à disponibilidade orçamentária, revelando os limites de

uma política que propõe mudanças curriculares profundas sem assegurar as condições materiais necessárias à sua efetivação. Na prática, a Reforma amplia as exigências dirigidas às escolas e aos sistemas de ensino sem garantir condições financeiras compatíveis com a complexidade e a profundidade das transformações anunciadas.

A esse cenário somam-se os impactos provocados pela pandemia da Covid-19, que evidenciou e aprofundou as desigualdades educacionais, além de produzir significativas defasagens de aprendizagem. Diante desse quadro, o governo mineiro instituiu a progressão automática dos/as estudantes, o que acabou por agravar os desafios enfrentados pelas escolas públicas e as condições de trabalho dos/as profissionais da educação. Em 2022, com o retorno às atividades presenciais, as escolas passaram a lidar simultaneamente com as consequências desse período e com a implementação do Novo Ensino Médio. Esse processo levou muitos/as professores/as a assumirem componentes curriculares para os quais não possuíam formação específica, como forma de complementar sua carga horária. Nesse contexto, as escolas precisaram reorganizar conteúdos, enfrentar o desafio da recomposição das aprendizagens e responder às exigências da Reforma, evidenciando um profundo descompasso entre as prioridades estabelecidas pelo estado e as condições reais de funcionamento da escola pública.

A análise também evidenciou a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, bem como a forte presença de instituições privadas e do terceiro setor na formulação e implementação da Reforma, por meio de um processo de privatização indireta da educação pública, amplamente discutido ao longo desta tese. Sob o discurso da inovação, da eficiência e da modernização da gestão, introduzem-se no interior da escola práticas e racionalidades empresariais que subordinam o currículo, o trabalho docente e a organização escolar a mecanismos de controle, monitoramento e responsabilização por resultados, redefinindo o sentido da educação pública como direito social.

Do ponto de vista da função social da escola pública, os resultados desta pesquisa indicam que a Reforma do Ensino Médio desloca o sentido da educação como direito social e como espaço de formação crítica, subordinando-a progressivamente à lógica da empregabilidade, da eficiência e da responsabilização individual. Assim, ao atribuir aos/as estudantes a tarefa de construir seus projetos de vida, desconsideram-se as determinações estruturais que atravessam suas trajetórias, reforçando a ideia de que o sucesso ou o fracasso educacional decorrem exclusivamente de escolhas pessoais.

Diante de todo o percurso analítico desenvolvido ao longo desta tese, podemos afirmar que a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais foi profundamente marcada por contradições. Embora o discurso oficial enfatize a formação integral, a equidade e o protagonismo juvenil, as análises mostram que a Reforma tem sido conduzida principalmente pela lógica do mercado, pela racionalidade neoliberal e pelos interesses do capital. Nesse contexto, a formação omnilateral cede lugar a uma formação fragmentada, funcional e instrumental, que limita o acesso dos/as jovens da classe trabalhadora a uma educação de fato emancipadora e reafirma a dualidade histórica que caracteriza a educação brasileira.

Os desafios colocados à educação pública, nesse contexto, são de natureza estrutural e não podem ser enfrentados por meio de reformas curriculares isoladas. A precarização das condições materiais das escolas, a intensificação e desqualificação do trabalho docente, a limitação do financiamento público e a crescente privatização indireta da educação comprometem a possibilidade de efetivação de uma formação integral crítica e emancipadora.

No que diz respeito às perspectivas históricas e políticas, a análise dialética do fenômeno revela que a Reforma do Ensino Médio não se realiza de forma homogênea ou linear. As contradições que atravessam sua implementação também produzem fissuras e abrem espaços de resistência no interior da escola pública. Professores/as, estudantes e gestores/as, ao reinterpretarem e tensionarem as normativas no cotidiano escolar, constroem práticas que, ainda que limitadas, reafirmam a escola pública como espaço de disputa política e pedagógica, mesmo em contextos adversos.

Com base nas análises realizadas ao longo desta pesquisa, defendemos a tese de que a Reforma do Ensino Médio e as políticas que a acompanham, tanto no âmbito nacional quanto estadual, reproduzem a racionalidade neoliberal por meio de mecanismos curriculares, institucionais e de gestão. Embora adotem o discurso da formação integral e da liberdade de escolha, essas políticas reafirmam desigualdades e reforçam a dualidade histórica que caracteriza a educação brasileira, reduzindo a promessa de formação integral a um currículo fragmentado e tecnicista, subordinado às demandas do capital. O Novo Ensino Médio, portanto, não rompe com o projeto excludente que marca a trajetória da educação pública no país, mas o renova sob novas roupagens, enfraquecendo tanto as possibilidades de uma formação omnilateral quanto o papel emancipador da escola pública.

Partindo desse entendimento, acreditamos que a superação desse quadro não pode ser alcançada simplesmente por meio de reformas curriculares isoladas, desconectadas de um projeto de sociedade mais amplo que impacte diretamente as condições de vida, trabalho e escolarização da população. Para avançar nessa direção, é necessário enfrentar as desigualdades sociais, valorizar o trabalho docente, fortalecer o financiamento público da educação e construir políticas educacionais comprometidas com os interesses da classe trabalhadora. Sem essas condições, a formação integral tende a permanecer no plano do discurso, funcionando como instrumento de reprodução da ordem social vigente.

Como contribuição acadêmica, este estudo amplia o debate sobre o Novo Ensino Médio, preenchendo lacunas identificadas na literatura, especialmente no que se refere ao contexto mineiro e ao período pós-homologação do Crem. Esperamos que os resultados aqui apresentados possam subsidiar novas pesquisas, práticas pedagógicas e formulações de políticas públicas comprometidas com a defesa da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

Por fim, ao retomarmos Paulo Freire (2000), reafirmamos que a educação, embora não seja a única força capaz de promover transformações sociais, é condição indispensável para que elas se realizem. Defender uma formação humana integral significa, portanto, defender um projeto de sociedade mais justo, democrático e emancipatório, que se coloque como horizonte crítico diante de políticas educacionais orientadas pela lógica do capital. Que esta tese possa contribuir para o fortalecimento das lutas em defesa da escola pública e do direito à educação como prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Márcia de Souza Oliveira Paes Leme; PAULA NETO, Domingos Angelo de; FERNANDES, Natalia Aparecida Morato. A evolução histórica do estágio docente do ensino básico ao magistério superior. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 25, n. 50, p. 1-28, 2025. DOI: 10.31496/rpd.v25i50.1616. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1616>. Acesso em: 1 jul. 2025.
- ALBERTO, Márcia de Souza Oliveira Paes Leme; SANTIAGO, Léia Adriana da Silva; CARVALHO, Marco Antônio de; MARIANO, Sangelita Miranda Franco; MEDEIROS, Lílian Gobbi Dutra. Observar, pensar e acolher: o IFTM em tempos de pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 16, n. 1, p. 1-22, 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i1.65336. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/65336>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- ALMEIDA, Maria Alves de; VIEIRA JUNIOR, Niltom. Análise do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 37, p. 1-7, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/37/analise-do-novo-ensino-medio-no-sistema-estadual-de-ensino-de-minasgerais>. Acesso em: 21 dez. 2025.
- ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 39, p. 137-155, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v17i39.45994>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/45994>. Acesso: 2 jul. 2025.
- ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 48, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236120376vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/?lang=pt#>. Acesso em: 3 set. 2024.
- ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. **O programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais**: os processos de regulação transnacional, nacional e local. Orientadora: Adriana Maria Cancelli Duarte. 2021. 277 f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/48932>. Acesso em: 3 set. 2024.
- ARAUJO, Francisco Antonio Machado; ARAUJO, Lucelia Costa; SOUSA, Naiandra Nery de; ARAUJO, Ester Gabriele dos Santos. A precarização do trabalho docente: uma leitura crítica no contexto do capitalismo. **Revista Filosofia Capital**, [s. l.], v. 20, n. 26, p. 1-26, 2024. DOI: 10.51497/rfc.v20n26-011. Disponível em: <https://www.filosofiacapital.org/index.php/filosofiacapital/article/view/545>. Acesso em: 4 dez. 2025.
- ARRUDA, Angela Cristina Souza. **O Mobral e a Educação de Jovens e Adultos**: uma representação ideológica da Ditadura Militar. Orientadora: Sandra Maria Marinho Sequeira.

2018. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28607/1/MOBRAL.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Introdução. *In*: AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (org.). **Qualidade Social da Educação Básica**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 11-13.

AZEVEDO, Sandra de Castro de. SILVA, André de Paula Silva. A elaboração Do Currículo Referência De Minas Gerais e a participação dos professores de geografia. *Revista de Geografia*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 56-72, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/geografia/article/view/42006/27234>. Acesso em: 8 dez. 2025.

BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 254 p.

BARBOSA, Beatriz Menezes. **A implantação da reforma do ensino médio e a organização do trabalho pedagógico em uma escola de Minas Gerais:** diretrizes e práticas. Orientadora: Lúcia de Fátima Valente. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.6022>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31586>. Acesso em: 3 set. 2024.

BEZERRA NETO, Luiz; CRUZ, Juan Carlos Rodriguez. Notas sobre o ensino médio da colônia até 1959. Um estudo comparativo Cuba-Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-14, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8673491. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8673491>. Acesso em: 29 jun. 2025

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o Relatório de Condorcet. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dySCfq6TwCvKWBzv48tt6bj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023**. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, com fundamento no art. 6º da Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022, e no inciso VIII do caput e no parágrafo único do art. 163 da Constituição Federal; e altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 30 ago. 2023b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2023/leicomplementar-200-30-agosto-2023-794631-publicacaooriginal-169053-pl.html>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824). Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, RJ: Palácio do Governo Provisório, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1901a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1901b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-26-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: Presidência da República, 2007c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Rio de Janeiro, RJ: Palacio do Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1911a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911. Approva o regulamento para o Collegio Pedro II. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1911b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8660-5-abril-1911-510155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.** Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9204-23-novembro-2017-785784-publicacaooriginal-154288-pe.html>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,com%20as%20disposi%C3%A7%C3%B5es%20deste%20decreto>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1925. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 19.980, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953.** Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953-329109-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Exposição de Motivos. Rio de Janeiro, RJ, 1 abr. 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-expositicaodemotivos-133712-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1942c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 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 de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1834. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Publicação Original. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.. Brasília, DF: Presidência da República, 2008c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

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

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: **Diário Oficial da União**, 7 de fev. 2020b, edição 27, seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/14945.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017d. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 206, p. 12, 26 out. 2016a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/fnde/legislacao/resolucoes/2016/Resolucao_FNDE_n04_25102016.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 100, p. 56, 28 maio 2009b. Disponível em: <https://riep.inep.gov.br/server/api/core/bitstreams/f3bc596b-e795-4ab0-a3f1-8340378d1736/content>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linha do tempo**: Política Nacional do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/linha-do-tempo>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 18, [não paginado], 27 jan. 2010a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 131, p. 47, 14 jul. 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021. Institui o Programa Itinerários Formativos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 177, p. 53, 17 set. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 228, p. 24-25, 25 nov. 2013. Disponível em: https://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_1140_22_11_13.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016c. Disponível em: <https://consed.org.br/storage/download/60e8ef5ad72f3.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Expansão da Educação Profissional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/relativ2000.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio**: Projeto Escola Jovem. Brasília, DF: Ministério da

Educação, 2000a. Disponível em:
<https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. **Guia - MEDIOTEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=64871-guia-meios-tec-2017-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Senado Federal. Novo arcabouço fiscal entra em vigência no Brasil. **Agência Senado**, Brasília, 31 ago. 2023a. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/31/novo-arcabouco-fiscal-entra-em-vigencia-no-brasil>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. v. 1. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado). Disponível em:
<https://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno01.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

CABRAL, Dilma. Ato Adicional. **Dicionário da Administração Pública Brasileira do Período Imperial**. Brasília: Arquivo Nacional, 2014. Disponível em:
<https://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/65-dicionario-da-administracao-publica-brasileira-do-periodo-imperial/258-ato-adicional>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CENTRE FOR PUBLIC IMPACT. **A política de Educação em Tempo Integral no Estado brasileiro de Pernambuco**. London: Centre for Public Impact, 2018. Disponível em:
<https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2025/04/A-politica-de-Educacao-em-Tempo-Integral-no-Estado-brasileiro-de-Pernambuco.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

CHAUÍ, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. *In*: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 123-134. Disponível em: https://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/10_ANOS_GOVERNOS.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

CIAVATTA, Maria. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor**, [s. l.], v. 1, n. 5, p. 170-189, 2011. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i5.6645>. Disponível em:
<https://periodicos.ufc.br/labor/article/view/6645/4863>. Acesso em: 7 ago. 2025.

COELHO, Marcos Pereira; COELHO, João Paulo Pereira. Condorcet e a formação profissional na gênese da sociedade contemporânea. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 15, n. 37, p. 1-21, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14173. Disponível em:
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14173>. Acesso em: 19 fev. 2025.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O Ensino Médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. **EccoS**, São Paulo, n. 45, p. 237-253, 2018. DOI:

10.5585/EccoS.n45.7795. Disponível em:
<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7795/3744>. Acesso em: 8 nov. 2022.

COSTA, Mário da. A educação em tempos de conservadorismo. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação**. 6. ed. Tradução de Vânia Paganini Thurler, Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 43-76.

CUNHA, Luiz Antônio. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1590/198053142913>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2025.

CUSATI, Iracema Campos; SANTOS, Neide Elisa Portes dos; CUSATI, Raphael Campos. Reforma do Ensino Médio e Gestão Escolar da escola pública em Minas Gerais: que parâmetros? **Concilium**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 391-403, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.53660/CLM-141-158>. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/141>. Acesso em: 5 set. 2024.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em:
https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/files/2019/11/Christian-Laval_-_Pierre-Dardot-A-Nova-Razao-do-Mundo_-_Ensaio-Sobre-a-Sociedade-Neoliberal-Colecao-Estado-de-Sitio-Boitempo-2016.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 35, n. 127, p. 379-395, abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/87zqkRwrghSXt67JhVpSzBg/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

DINIZ, Ana Lúcia Pascoal; MOURA, Dante Henrique. Os sentidos da integração no Proeja-Fic/Fundamental: limites e alcances de um curso desenvolvido em espaço prisional. **HOLOS**, [s. l.], v. 4, p. 130-150, 2015. DOI: <http://orcid.org/0000-0002-0593-5011>. Disponível em:
<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3196>. Acesso em: 1 dez. 2019.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JQqvjsTwVfGYnTvZyq3N3Kf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2025.

ENGELS, Friedrich. **Princípios básicos do comunismo**. Tradução de José Barata-Moura. Lisboa: Edições Avante, 1982. (Obras escolhidas em três tomos). Disponível em:
https://www.simerj.org.br/arqs/materia/86_a.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://mizanzuk.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/boris-fausto-historia-do-brasil.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

FELIX, Ana Paula; FERREIRA, Elisa Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos. O “Novo Ensino Médio” no Espírito Santo. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 36-57, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47157>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47157>. Acesso em: 21 fev. 2023.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2020. 93 p. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/fernandes/ano/mes/42.pdf>. Acesso em: 19 maio 2025. p. 63-93.

FERNANDES, Natália Aparecida Morato. Caminhos da reforma do Ensino Médio: dos programas educacionais à MP 746/2016. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (org.). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 257-274.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, a. VII, n. 14, p. 56-78, 2007. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-cadernos-do-terra-no-14-ii-seminario-nacional-o-mst-e-a-pesquisa/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao liberalismo em educação. 6. ed. Tradução de Vânia Paganini Thurler, Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000 p. 77-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzcz3y5kSfcxqdRZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025.

GABLER, Louise; ALVES, Salomão Pontes. Imperial Colégio de Pedro II. **Dicionário da Administração Pública Brasileira do Período Imperial**. Brasília: Arquivo Nacional, 2014. Disponível em: <https://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/65-dicionario-da-administracao-publica-brasileira-do-periodo-imperial/326-imperial-colegio-de-pedro-ii>. Acesso em: 29 jun. 2025.

GABLER, Louise. Colégio Pedro II (1889-1930). **Dicionário da Primeira República**. Brasília: Arquivo Nacional, 2019. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/850-colegio-pedro-ii>. Acesso em: 29 jun. 2025.

GABLER, Louise. Pedagogium. **Dicionário da Primeira República**. Brasília: Arquivo Nacional, 2018. Disponível em: <https://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/604-pedagogium>. Acesso em: 29 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1N5BcrODIUsxeAoE2VPQ2nr7jDYUAt0k5/view>. Acesso em: 28 nov. 2019.

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

GOMES, Heyde Ferreira; GOMES, Suzana dos Santos. O Novo Ensino Médio: um estudo da implementação do tempo integral e integrado. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 17, p. 1-30, 2024. DOI: 10.26843/ae.v17i00.1342. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1342>. Acesso em: 3 set. 2024.

GOMES, Heyde Ferreira. **O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais**: um estudo da implementação do tempo integral e integrado. Orientadora: Suzana dos Santos Gomes. 2019. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35482/1/O%20NOVO%20ENSINO%20M%c3%89DI%20O%20NA%20REDE%20P%c3%9aBLICA%20ESTADUAL%20DE%20ENSINO%20DE%20MINAS%20GERAIS.pdf>. Acesso em: 3 set. 2024.

GOMES, Jarbas Maurício. Posfácio III - Ensino Médio: formação geral ou profissional? *In*: NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio**: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016. p. 159-171.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; RODRIGUES, Adriana Aparecida; PITA, Crislaine Aparecida. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): consolidação de interesses. **Acta Educ.**, Maringá, v. 45, p. 1-9, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.57200>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012023000100103&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2025.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; RODRIGUES, Ana Paula Aires; PITA, Crislaine Aparecida; CAETANO, Suzane Meneses. Programa Future-se: ou como fazer a educação superior pública andar para trás. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 24, p. 1-29, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8661345. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661345>. Acesso em: 23 jul. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: obra completa. Tradução de IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. 2.482 p. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/8b7824d91b934722a91965268bb21142?fileName=Cole%C3%A7%C3%A3oCadernosdoC%C3%A1rcere.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2025.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 124 p. Disponível em: <https://www.uc.pt/feuc/citcoimbra/Harvey2008>. Acesso em: 24 abr. 2025.

HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Construção da Identidade do Ensino Médio no Brasil: um estudo histórico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. 1-18, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10925. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792022000100122&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta**. Rio de Janeiro: Agência de Notícias IBGE, 16 jul. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 18 nov. 2025.

KONDER, Leandro. Marx e a sociologia da educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). **Sociologia para educadores**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 11-23.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.757. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 6 jul. 2025.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 41, p. 754-771, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WnVgL2RNprDEc_34JluVSCSfIxGpY8xO/view. Acesso em: 29 nov. 2019.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no Governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 9-42.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2019.

LIMA, Carla da Conceição de; RAMOS, Maria Elizabete Neves; OLIVEIRA, André Luiz Regis de. Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o Reanp em Minas Gerais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1-21, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602022000100122&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 nov. 2025.

MACIEL, Antônio Carlos; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; SILVA, Cintia Adélia da. A Revolução Francesa e a educação integral no Brasil: da concepção ao conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-19, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698236125>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/SYBvTGDZbZYWcbRKSQPCJJM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, 2014. DOI: <https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228>. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/210>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia; BOYNARD, Maria Amelia de Almeida Pinto. O ensino secundário no império e na primeira república no Brasil: entre as ciências e as humanidades. O caso do Liceu de Humanidades de Campos/RJ (1880-1930). **Revista História da Educação**, [s. l.], v. 14, n. 31, p. 121-153, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/28853>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**: as diferentes questões. Tradução de José Barata-Moura. Lisboa: Edições Avante, 1982. (Obras escolhidas em três tomos). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: Editora Sundermann, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélio Schneider, Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MATOS, Eloiza Aparecida Silva Ávila de. O Programa “Aliança para o Progresso”: o discurso civilizador na imprensa e a educação profissional no Paraná – Brasil. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESO CIVILIZADOR, 11., 2008, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 359-367. Disponível em: <https://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais11/artigos/38%20-%20Matos.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MENDONÇA, Samuel; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4626>. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4626>. Acesso em: 8 nov. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais é homologado em reunião do Conselho Estadual de Educação**. Belo Horizonte: CEE-MG, 2021f. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/component/sppagebuilder/?view=page&id=27>. Acesso em: 7 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diretoria de Ensino Médio. **Memorando-Circular nº 26/2021/SEE/DIEM**. Orientações acerca das atribuições do Coordenador Geral e Coordenador por Área do Conhecimento no Novo Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021h. Disponível em: https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Memorando-26.2021.SEE_.DIEM-16.12.21.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diretoria de Gestão de Pessoal do Sistema Educacional - Assessoria. **Orientação DGEP/SGP nº 01/2022**. Processo de atribuição de cargos e composição/agrupamento de aulas, turmas, turnos e funções. Belo Horizonte: SEE-MG, 2022b. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20DGEP%20SGP%20N%C2%BA%2001%202022,%20de%2018%20de%20novembro%20de%202022.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento orientador da política de educação integral e integrada e implementação das Escolas Polo de Educação Múltipla em Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2017. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20e%20Integrada%20FINAL.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Educação de Minas Gerais apresenta novas diretrizes para o ensino médio a partir de 2025**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2024b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/educacao-de-minas-gerais-apresenta-novas-diretrizes-para-o-ensino-medio-a-partir-de-2025/>. Acesso em: 5 jan. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Ensino médio em tempo integral profissional de Minas Gerais**: construção de política inovadora com rede de parceiros. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021i. 124 p. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ENSINO%20M%C3%89DIO%20EM%20TEMPO%20INTEGRAL%20PROFISSIONAL%20DE%20MINAS%20GERAIS.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Ensino Médio em Tempo Integral**: Documento Orientador. Belo Horizonte: SEE-MG, 2022d. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Governo de Minas anuncia a maior expansão do Ensino Médio em Tempo Integral da história do estado. **Acervo de Notícias**, Belo Horizonte, 27 out. 2021g. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/story/11682-governo-de-minas-anuncia-a-maior-expansao-do-ensino-medio-em-tempo-integral-da-historia-do-estado>. Acesso em: 16 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Plano de ação de implementação itinerário formativo: Eixo 1 - Apoio Técnico e Financeiro às Escolas.** Belo Horizonte: SEE-MG, 2022e. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PAIFMG.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio.** Belo Horizonte: SEE-MG, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIMG.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais. **Plano de Recomposição das Aprendizagens - PRA.** Documento Orientador. Belo Horizonte: SEE-MG, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/pras/>. Acesso em: 5 jan. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução CEE nº 481, 1º de julho 2021.** Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021c. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=13698&catid=55&m=0>. Acesso em: 7 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução CEE nº 487, de 17 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre a organização e a oferta do Ensino Médio, de acordo com a Lei Federal nº 13.415/2017, no Sistema de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021k. Disponível em: https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/45095/1/4_Res%20CEE%20487_Ensino%20M%C3%A9dio_2021.pdf. Acesso em: 28 dez. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.310/2020.** Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte: SEE-MG, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35_Igup-X1axZBt/view. Acesso em: 30 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.635, de 17 de setembro de 2021.** Altera a Resolução SEE nº 4.468, de 21 de dezembro de 2020. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021j. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4635-21-r%20-%20Public.%2018-09-21.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.657, 12 de novembro de 2021.** Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021d. Disponível em:

[https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20\(2\).pdf](https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20(2).pdf). Acesso em: 7 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021e. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.692-DE-29-DE-DEZEMBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução SEE nº 4.777, 13 de setembro de 2022. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial de Minas Gerais**: Belo Horizonte, MG, ano 130, n. 193, p. 21-62, 15 set. 2022a. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4.777-22%20-%20Public.%2015-09-22.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução SEE nº 4.908, 11 de setembro de 2023. Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas. **Diário Oficial de Minas Gerais**: Belo Horizonte, MG, ano 131, n. 178, p. 24-60, 12 set. 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/RESOLUCAO-SEE-No-4.908-DE-11-DE-SETEMBRO-DE-2023.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 5.084, de 21 de outubro de 2024**. Dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na Rede Estadual de Minas Gerais para o ano de 2025 e dá orientações correlatas. Belo Horizonte: SEE-MG, 2024a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/5084-24-r-Republicacao.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Portaria nº 230/2021**. Homologa o Parecer CEE 192/2021 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021b. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PORTARIA%20N%C2%BA%20230,%20DE%2008%20DE%20ABRIL%20DE%202021%20\(1\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PORTARIA%20N%C2%BA%20230,%20DE%2008%20DE%20ABRIL%20DE%202021%20(1).pdf). Acesso em: 5 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021a. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 49, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczympngGMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 154 p.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Marx, Engels e a educação. In: BOTO, Carlota. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. v. 9. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 89-113. ISBN: 978-65-5824-027-3. DOI: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-472-8>. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-06.pdf>. Acesso em: mar. 2025.

MORESCO, Marcielly Cristina. Primavera secundarista: uma convivência feminista. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n175122>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/BvSqJfsBKCCjxnYfJS5cMSq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2025.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 163-187, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYTnwWvnGfdkztG/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011. 64 p. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em Gramsci. *In*: FALCO, Aparecida Meire Calegari (org.). **Sociologia da Educação**: múltiplos olhares. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2009. (Coleção formação de professores - EAD).

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio**: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 137-151, jan. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhpjv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. 143 p. Disponível em: https://resistir.info/livros/o_ornitorrinco.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; BARBOSA, Brayon Marques. O Novo Ensino Médio em Minas Gerais: uma Análise Comparativa Entre as Redes Estadual, Privada e Federal no Município de Juiz de Fora. **Ensino, Educação e Ciências humanas**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 223-232, 2024. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10861/7106>. Acesso em: 24 dez. 2025.

ORSO, José Paulino. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/um-espectro-ronda-a-educacao-e-a-escola-publica.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], n. 180, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29541/16552>. Acesso em: 18 set. 2025.

PAGE, Matthew James *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. Tradução de Taís Freire Galvão, Gustavo Magno Baldin Tiguman. Retrotradução de Rafael Sarkis-Onofre. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 1-20, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742022000200033>. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742022000201700&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 dez. 2024.

PAULA NETO, Domingos Angelo de; FERNANDES, Natalia Aparecida Morato. Políticas de ensino remoto emergencial e trabalho docente. **Thaumazein**: Revista Online de Filosofia, Santa Maria, v. 18, n. 36, p. 105-117, 2025. DOI: 10.37782/thaumazein.v18i36.5281. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/5281>. Acesso em: 19 jan. 2026.

PEREIRA, Áurea Cristina. **Contratos temporários de docentes na rede estadual de educação mineira**: um estudo a partir do Sul de Minas Gerais. Orientador: Cássio José de Oliveira Silva. 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2024. Disponível em: https://www.univas.edu.br/Egressos_Web/AUREA_CRISTINA_PEREIRA.pdf. Acesso em: 29 dez. 2025.

PEREIRA, Natália Silva. A Reforma do Ensino Médio e a formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 136-162, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47349>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47349>. Acesso em: 21 fev. 2023.

PIMENTEL, Thais; MELLO, Ricardo. Professores apontam problemas ortográficos, plágios e conteúdos errados no material didático oferecido pelo governo de MG. **G1**, 08 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/06/08/professores-apontam-problemas-ortograficos-plagios-e-conteudos-errados-no-material-didatico-oferecido-pelo-governo-de-mg.ghtml>. Acesso em: 4 dez. 2025.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wR4dmSD/?lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2025.

PIRES, Murilo José de Souza; RAMOS, Pedro. O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 411-424, 2017. DOI: 10.61673/ren.2009.367. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/revista/ren/article/view/367>. Acesso em: 23 nov. 2025.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora Rut. Educando a juventude trabalhadora pelas métricas do mercado. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 40, p. 1-24, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698-34470>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BSZfx5BrtygJWzG6WG3VQdy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFE**, Vitória, ES, a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v22i46.19329>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057>. Acesso em: 19 maio 2025.

ROCHA, Simone. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da Constituição de 1934. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 61-73, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992116>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2116>. Acesso em: 10 jul. 2025.

RODRIGUES, Aline Santos Pereira; SACHINSKI, Gabriele Polato; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 28, p. 1-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc28202240627>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627>. Acesso em: 18 ago. 2024.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 67-74, jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i1.9771>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012010000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 maio 2025.

ROSA, Tauini Mauê Santos. **Música no Novo Ensino Médio**: um estudo de caso na Escola Estadual Governador Milton Campos. Orientadora: Helena Lopes da Silva. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/42955>. Acesso em: 3 set. 2024.

SÁ, Bárbara. Professores de 16 estados pressionam por mais filosofia e sociologia. **ICL Notícias**, 29 out. 2025. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/professores-pressionam-filosofia-sociologia/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SANTOS, Daniel Marques dos. **A reforma do ensino médio**: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais. Orientadora: Adriana Maria Cancelli Duarte. Coorientadora: Ana Maria Alves Saraiva. 2021. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação Conhecimento e Inclusão) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/41913/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Daniel_vers%c3%a3o_final.pdf. Acesso em: 3 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. São Paulo: Expressão Popular, 2025. Disponível em: https://expressaopopular.com.br/wp-content/uploads/2025/01/Educacao-pedagogia-historico-critica_web.pdf?utm_campaign=livro_completo&utm_id=9786558911647educacao-pedagogia-historico-critica-e-bncc. Acesso em: 12 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 22, p. 1-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13666>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13666>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, jan. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso**: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020. Orientadora: Marília Pinto de Carvalho. 2021. 439 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-11012022-103758/publico/ADRIANO_SOUZA_SENKEVICS_rev.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio**: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016. p. 13-17.

SILVA, Jamerson. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.48626>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48626>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SILVA, Márcio Eustáquio Pereira da; SANTOS, Carolina Rodrigues; BRAGA NETO, Manoel Rodrigues; SCHETTINO, Ana Clara Valadares; GUIMARÃES, Olivia Barkblom. O sentido do conhecimento no itinerário de medicina, saúde e biológicas no novo ensino médio: como funcionam os exames de imagem a partir dos conceitos de modelos atômicos. **Brazilian Journal of Health Review**, [s. l.], v. 6, n. 6, p. 30313-30321, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34119/bjhrv6n6-287>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/65272>. Acesso em: 18 set. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima de. Educação na contramão da democracia - a Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 6-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.50143>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SILVA, Sidney Reinaldo. Direitos humanos e instrução pública segundo Condorcet. **Educação em Revista**, Marília, v. 11, n. 1, p. 1-18, 2010. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2010.v11n1.661>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/661>. Acesso em: 6 fev. 2025.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao

economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306448206_Desafios_da_reflexao_sociologica_para_analise_do_ensino_medio_no_Brasil. Acesso em: 22 ago. 2025.

STARLING, Claudia; ARRAZ, Fernando Miranda; GONTIJO, Fabrícia Ribeiro. “Novo” Ensino Médio: o que revelam os Casos de Ensino produzidos e socializados por uma professora de Matemática. **Revemop**, [s. l.], v. 5, p. 1-16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33532/revemop.e202323>. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/7060>. Acesso em: 3 set. 2024.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: Unesco, 2015b. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/233137POR.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

UNESCO. **Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios**. Tradução de Marina Mendes. Brasília: Unesco, 2015a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em: 23 jul. 2025.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. 2. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

UNESCO. **O Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades**. Tradução de Jane Margareth de Castro e Cândido Gomes. Brasília: Unesco, 2003. (Cadernos Unesco. Série Educação). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000309.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo**. Brasília: Unesco, 2011. (Série Debates ED). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192271>. Acesso em: 23 jul. 2025.

UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Tradução de Marcelo Souto Simão. Brasília: Unesco, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142463_por. Acesso em: 23 jul. 2025.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 577-588, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/L9NXYsJMYvyRSvPfPxZRGsSq/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 17 nov. 2025.