



INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

LÍLIAN MONTEIRO BARBOSA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NA REDE
ESTADUAL DE GOIÁS: O CASO DO ITINERÁRIO TÉCNICO-PROFISSIONAL**

CERES/GO
2026

LÍLIAN MONTEIRO BARBOSA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NA REDE
ESTADUAL DE GOIÁS: O CASO DO ITINERÁRIO TÉCNICO-PROFISSIONAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a. Natália Carvalhaes de Oliveira.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

CERES/GO
2026

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema Integrado de Bibliotecas do IF Goiano - SIBi**

B238 Barbosa, Lilian Monteiro
 A implementação da reforma do Ensino Médio e suas
 implicações para a formação e o trabalho docente na rede
 estadual de Goiás: O caso do itinerário técnico-profissional. /
 Lilian Monteiro Barbosa. Ceres 2026.

 123f. il.

 Orientador: Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira.
 Coorientadora: Prof^a. Dra. Nathalia Carvalhaes.
 Dissertação (Mestre) - Instituto Federal Goiano, curso de
 0333244 - Mestrado Profissional em Educação Profissional e
 Tecnológica (Campus Ceres).
 1. Reforma do Ensino Médio. 2. Ensino Médio Integrado. 3.
 Formação docente para a Educação Profissional. I. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO

PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS

NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- ☐ Tese (doutorado)
☒ Dissertação (mestrado)
☐ Monografia (especialização)
☐ TCC (graduação)

- ☐ Artigo científico
☐ Capítulo de livro
☐ Livro
☐ Trabalho apresentado em evento

☐ Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:
Lílian Monteiro Barbosa

Matrícula:
2024103332440009

Título do trabalho:

A implementação da reforma do Ensino Médio e suas implicações para a formação e o trabalho docente na rede estadual de Goiás: O caso do itinerário técnico-profissional.

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: ☒ Não ☐ Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 21 / 09 / 2026

O documento está sujeito a registro de patente? ☐ Sim ☒ Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? ☐ Sim ☒ Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Documento assinado digitalmente
 LILIAN MONTEIRO BARBOSA
Data: 17/09/2026 15:12:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ceres

Local

17 / 09 / 2026

Data

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)

Documento assinado digitalmente
 GUSTAVO LOPES FERREIRA
Data: 17/09/2026 18:23:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 34/2026 - DSPGPI-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

ATA Nº/ 135 DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e cinco dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e seis, às 08:30 (oito horas e trinta minutos), reuniram-se os componentes da Banca Examinadora Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira (orientador), Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza (avaliador interno) e Prof. Dr. Jhonny David Echalar (avaliador externo), sob a presidência do primeiro, em sessão pública realizada de forma online pelo Google Meet, para procederem à avaliação da defesa de Dissertação e do Produto Educacional, em nível de mestrado, de autoria de **Lilian Monteiro Barbosa**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Após a arguição dos membros da banca, chegou-se à conclusão que a Dissertação foi **APROVADA** e o Produto Educacional foi **APROVADO e VALIDADO**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres.

Observações:

Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira
Presidente da Banca e Orientador
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano – Campus Posse

Prof. Dr. Jhonny David Echalar
Avaliador Externo
Universidade Federal de Goiás

Documento assinado eletronicamente por:

- **Gustavo Lopes Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 25/06/2026 10:19:36.
- **Jose Carlos Moreira de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 25/06/2026 10:22:12.
- **Jhonny David Echalar, ***.352.651-** - Usuário Externo**, em 28/07/2026 08:47:12.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 09/06/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 828194

Código de Autenticação: f3b6c059b0



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Ceres

Rodovia GO-154, Km 03, SN, Zona Rural, CERES / GO, CEP 76300-000

(62) 3307-7100

Dedico este trabalho a Deus, que me capacitou em cada etapa desta jornada. À minha família, especialmente meu esposo e mãe pelo incentivo, suporte e compreensão nas ausências. Dedico à colega de turma Fernanda Rodrigues (*in memoriam*), de quem tenho me lembrado muito nesta etapa final do curso. Sua lembrança permanece viva nesta trajetória, ainda que, infelizmente, ela não tenha tido a oportunidade de chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Iniciar o curso de mestrado pelo ProfEPT representou a realização de um desejo pessoal e profissional construído ao longo de alguns anos. Esta trajetória foi marcada por muitos aprendizados e reflexões, que impactaram tanto a minha percepção sobre a educação e a realidade social como o exercício da minha profissão. Os temas estudados, as discussões e as experiências vivenciadas reforçaram convicções construídas ao longo da minha própria trajetória acadêmica e a compreensão de que ainda há muito a ser conquistado em defesa de uma educação pública de qualidade, sendo nós, educadores, essenciais nesta luta. Assim, diante das inúmeras contribuições proporcionadas por este percurso formativo, registro minha gratidão a todos aqueles que estiveram comigo neste processo.

Primeiramente, agradeço a Deus, pela oportunidade de ingressar neste mestrado, algo que eu tanto almejava, e por me conceder coragem, força e perseverança ao longo deste processo, guardando-me em cada ida e vinda e me direcionando nos momentos de dificuldade.

Ao meu esposo Sidnei, pelo incentivo, apoio constante, companheirismo, e por compartilhar comigo os momentos de recolhimento e as renúncias necessárias ao longo do percurso.

À minha querida mãe, Jôse, que sempre me ensinou, pelo exemplo, a ser perseverante na busca dos meus objetivos, além do carinho e apoio nas demandas diárias, possibilitando-me mais tempo para me dedicar aos estudos.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira, o qual tenho grande admiração e reconhecimento pela sua dedicação, disponibilidade e excelência profissional. Agradeço pelas valiosas contribuições para esta pesquisa, pelo incentivo constante, por sempre acreditar no meu potencial e pelo companheirismo em todas as etapas deste percurso. Levarei sempre comigo os ensinamentos e experiências compartilhadas, que se tornaram referências importantes para minha formação acadêmica e profissional. Muito obrigada, professor.

Aos professores do ProfEPT, sou grata pelo privilégio de aprender com cada discussão, reflexão e questionamentos propostos ao longo do curso, que ampliaram meus conhecimentos e aguçaram meu senso crítico, contribuindo, significativamente, para que eu pudesse compreender, de modo mais abrangente, o contexto educacional e social no qual estou inserida.

Aos professores doutores, José Carlos Moreira de Souza e Jhonny David Echalar, membros das bancas de qualificação e defesa, agradeço pela disponibilidade, pela leitura atenta

e pelas valiosas contribuições compartilhadas. As reflexões e apontamentos apresentados desde a qualificação foram fundamentais para o aprofundamento teórico e enriquecimento desta pesquisa, contribuindo, significativamente, para seu desenvolvimento e aprimoramento.

A todos os servidores do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, minha gratidão pelo acolhimento e por todo suporte oferecido ao longo desta trajetória. À gestão, coordenação, em especial à querida Verônica, secretária do ProfEPT e colega de curso, e aos demais servidores que, desde a portaria até os diferentes espaços da instituição, contribuíram diariamente para que o curso e as atividades acadêmicas acontecessem da melhor forma possível.

Aos colegas de turma, agradeço a oportunidade de conhecê-los e compartilhar esta caminhada tão intensa e desafiadora. Durante o primeiro ano, com as aulas presenciais, construímos laços, trocamos experiências e enfrentamos juntos os desafios do mestrado. Em especial, às colegas Ivanilda, Gi, Gisele, Lavine, Christiny e Tatiane, com quem construí uma verdadeira rede de apoio. Entre dificuldades, aprendizados, risos e momentos de descontração, nos fortalecemos mutuamente, vencendo cada etapa. Levarei cada uma com muito carinho em minha memória, como exemplos de força e resiliência.

Ao longo do percurso, pude contar também, principalmente no segundo ano, com o meu colega Iraldo, a quem admiro pela determinação e compromisso. Obrigada pela parceria, ao longo desta caminhada.

Ao gestor, à coordenadora pedagógica e aos professores do Colégio Estadual Jardim Vila Boa, agradeço o acolhimento e disponibilidade em participar desta pesquisa e pelas importantes contribuições para sua realização.

Agradeço também à gestora da Unidade Escolar onde atuo, Fernanda Ludmila, e à minha parceira de trabalho, Eloisa Silva, pela amizade, incentivo constante, apoio e compreensão ao longo deste processo.

À minha família, minha eterna gratidão. Esposo, mãe, sogros, afilhados, primas, irmãs, sobrinhos, cunhados e amigos pelo carinho, pelas palavras de incentivo e por permanecerem ao meu lado durante toda esta jornada, compreendendo que, muitas vezes, o afastamento também fazia parte desse processo. Esta conquista também pertence a cada um de vocês.

A minha resposta à ofensa à Educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado em busca de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos (Paulo Freire, 2023, p. 66).

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar os impactos do “Novo” Ensino Médio na formação de professores, a partir de um estudo sobre a implementação do itinerário de Formação Técnica e Profissional em um Colégio Estadual, localizado no município de Goiânia, Goiás. A formação docente constitui um tema central em diferentes períodos históricos, especialmente por sua relação com a aprendizagem dos estudantes e a qualidade da educação. No contexto atual, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017 alterada pela Lei nº 14.945/2024) reacendeu as discussões sobre a formação de professores para atuar no Ensino Médio Integrado, especialmente diante da necessidade de articular formação geral e técnica e da admissão do notório saber como possibilidade de atuação docente. Partindo da compreensão do “Novo” Ensino Médio como expressão das contradições presentes na realidade brasileira e da histórica dualidade educacional, realizamos uma pesquisa qualitativa na perspectiva de um estudo de caso. A construção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com professores inseridos na implementação do itinerário de Formação Técnica e Profissional e com a equipe gestora da unidade escolar investigada. A análise dos dados fundamentou-se em autores como Ciavatta (2005), Chauí (2020), Della Fonte (2018), Ramos (2008), Frigotto (2011), Moura (2007), Machado (2021), entre outros, que discutem a temática deste estudo. A partir da análise das entrevistas, em diálogo com a literatura utilizada, foi possível identificar a existência de lacunas na formação docente para atuação no itinerário de Formação Técnica e Profissional, evidenciando a ausência de políticas estruturadas de formação continuada de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. Como produto educacional, apresentamos um caderno formativo, elaborado a partir das experiências vivenciadas por professores diretamente inseridos na implementação do “Novo” Ensino Médio no contexto escolar. O material tem como objetivo problematizar os impactos dessa Reforma na formação docente, buscando compreender em que medida tais mudanças têm produzido, ou não, processos formativos para os professores que atuam no itinerário de Formação Técnica e Profissional.

Palavras-chave: “Novo” Ensino Médio; Ensino Médio Integrado; Formação docente; Formação Técnica e Profissional.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the impacts of the "New" High School curriculum on teacher training, drawing on an investigation into the implementation of the Technical and Professional Training pathway at a state school located in Goiânia, Goiás, Brazil. Teacher training has constituted a central issue across different historical periods, particularly due to its relationship with student learning and the quality of education. In the current context, the High School Reform (Law No. 13.415/2017, as amended by Law No. 14.945/2024) has reignited discussions concerning teacher training for integrated high school education, particularly in light of the need to articulate general and technical education and the recognition of professional expertise as a possible qualification for teaching practice. Grounded in an understanding of the "New" High School curriculum as an expression of the contradictions inherent in Brazilian reality and the historical duality of education, this qualitative research was conducted from a case study perspective. Data were collected through semi-structured interviews with teachers involved in the implementation of the Technical and Professional Training pathway and with members of the management team of the school investigated. Data analysis was grounded in the contributions of authors such as Ciavatta (2005), Chauí (2020), Della Fonte (2018), Ramos (2008), Frigotto (2011), Moura (2007), and Machado (2021), among others who address the issues examined in this study. The analysis of the interviews, in dialogue with the relevant literature, revealed gaps in teacher training for professionals working within the Technical and Professional Training pathway, highlighting the absence of structured policies for continuing teacher training in Professional and Technological Education. As an educational product, this study presents a training booklet developed from the experiences of teachers directly involved in the implementation of the "New" High School in the school context. The material seeks to critically examine the impacts of this reform on teacher training and to understand the extent to which these changes have or have not promoted professional development processes for teachers working within the Technical and Professional Training pathway.

Keywords: "New" High School. Integrated High School. Teacher Training. Technical and Professional Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da BNCC do Ensino Médio e seus cinco itinerários formativos

Figura 2 – Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Administração

Figura 3 – Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Marketing

Figura 4 – Capa do Caderno Formativo

Figura 5 – Sumário do Caderno Formativo

Figura 6 – Panorama Histórico da EPT

Figura 7 – Apresentação dos princípios teórico-metodológicos da EPT

Figura 8 – A política do Novo Ensino Médio

Figura 9 – Box – Contexto da Reforma do Ensino Médio

Figura 10 – Aproximação da Formação Geral e Técnica na voz dos professores

Figura 11 – Abertura - Seção sobre a temática da formação docente e notório saber

Figura 12 – Espaços de leitura e reflexão

Figura 13 – Formação continuada

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Organização do Caderno Formativo

Gráfico 2 – Relevância dos temas abordados no Caderno Formativo

Gráfico 3 – Clareza e objetividade na exposição dos conteúdos abordados

Gráfico 4 – Grau de satisfação quanto à aplicabilidade das reflexões e temas abordados no material

Gráfico 5 – Contribuição do Caderno Formativo para ampliar a compreensão dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Gráfico 6 – Grau de satisfação quanto à contribuição do material para a formação continuada

Gráfico 7 – Recomendação do Caderno Formativo

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE-GO	Conselho Estadual de Educação de Goiás
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CRE-GO	Coordenação Regional de Educação de Goiânia
DC-GOEM	Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio
IF – GOIANO	Instituto Federal Goiano
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FICs	Cursos de Formação Inicial e Continuada em EaD
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PC	Plano de Curso
PNE	Plano Nacional de Educação
ProfEPT	Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REM	Reforma do Ensino Médio
SECTI	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação
SEDUC-GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SER	Secretaria da Retomada
SEST	Serviço Social do Transporte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	15
2. INTRODUÇÃO	17
3. EMBASAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL	25
3.1. RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	24
3.2. CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO OMNILATERAL	34
3.3. A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO	40
3.4. IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS	50
3.5. FORMAÇÃO DOCENTE PARA EPT NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	62
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	72
5. ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS NA PESQUISA	80
5.1. IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	81
5.2. FORMAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DO EMI	87
5.3. CURRÍCULO INTEGRADO: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO GERAL E TÉCNICA.....	92
5.4. FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	96
6. PRODUTO EDUCACIONAL	100
6.1 DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	105
7. REFLEXÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	119

1. APRESENTAÇÃO

Iniciei minha trajetória escolar aos seis anos de idade na rede pública, no Colégio Estadual José Carlos de Almeida, localizado no centro de Goiânia, atualmente extinto, no prédio onde hoje funciona o Conselho Estadual de Educação. Trago comigo muitas memórias dos dez anos que estive naquela instituição, os aprendizados construídos, os vínculos estabelecidos com professores e colegas e as experiências que, ainda na infância, começaram a moldar minha compreensão do mundo e da importância do conhecimento. Além dos conteúdos escolares, pude aprender os valores relacionados à convivência, à autonomia e à cidadania.

Além do Ensino Fundamental, cursei também o Ensino Médio em uma escola pública, o Colégio Estadual Cruzeiro do Sul, em Aparecida de Goiânia. Tais espaços me possibilitaram o acesso ao conhecimento formal e contribuíram significativamente para minha formação humana, social e profissional.

No ano de 2006, ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás. A graduação representou um importante processo de ampliação do meu senso crítico e de construção de um olhar sociológico acerca das relações sociais na realidade brasileira. Foi um período que me marcou muito, pelos professores com quem tive a oportunidade de aprender, pelas amizades construídas e pelas possibilidades que este curso representava, de amadurecimento pessoal e intelectual, bem como do exercício profissional. Em 2010, ano em que concluí a graduação, fui aprovada no concurso público da Rede Estadual de Educação de Goiás para o cargo de professora. Tomei posse em 2012 e, logo de início, ao me deparar com os desafios e demandas da docência e as condições concretas de trabalho, tive um certo choque, o que me levou a pensar em pedir exoneração do concurso, por acreditar não ser a profissão que eu queria exercer de fato.

No entanto, incentivada principalmente por minha mãe, perseverei. Com o passar do tempo, fui me reconectando com o desejo que sempre tive de exercer uma profissão que não se restringisse ao suporte financeiro, mas que tivesse sentido e possibilitasse contribuir com a transformação social de algum modo. Aos poucos, fui compreendendo que a docência é justamente esse lugar, de formação, transformação e resistência.

Há quatorze anos atuo como docente na Rede Estadual de Educação. Nos primeiros sete anos, trabalhei como professora regente, ministrando aulas de Sociologia

para o Ensino Médio, além de atuar também com disciplinas como Filosofia, História e componentes eletivos. Desde 2019, exerço a função de Secretária Escolar, experiência que ampliou minha percepção acerca da organização da escola pública, das políticas educacionais e das inúmeras demandas que se colocam no cotidiano escolar.

Após tantos anos, retornei à universidade pública como aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). O ingresso no programa representa a realização de um desejo pessoal e profissional, e tem se constituído como um divisor de águas em minha carreira profissional, tanto por me permitir compreender com maior criticidade as contradições presentes nas políticas educacionais e nas relações entre educação e trabalho quanto pela possibilidade de valorização e progressão na carreira docente.

Diante disso, tenho orgulho de dizer que sou “cria” da educação pública, pois ela marcou minha trajetória e fez parte da minha constituição como ser humano e também como profissional. Nesse percurso, fui construindo uma relação de pertencimento e defesa da educação pública, reconhecendo-a como fundamental na trajetória de tantos estudantes e inclusive na minha própria história.

O início do curso de mestrado pelo ProfEPT, em 2024, coincidiu com uma série de mudanças que começaram a fazer parte da rotina das escolas da rede estadual da qual sou servidora, como desdobramento da Reforma do Ensino Médio. Em especial, a implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) em várias unidades escolares passou a gerar inúmeros questionamentos, principalmente em relação à formação docente e ao modo como essa proposta iria se efetivar. Embora o colégio onde atuo não tenha implementado a modalidade do EMI, como servidora da rede, pude acompanhar um pouco essa política educacional de implementação de itinerários formativos, surgindo assim a curiosidade e a necessidade de investigar esta temática.

A partir dessas inquietações, desenvolveu-se a presente pesquisa, organizada em diferentes seções que compreendem a introdução, o embasamento teórico-conceitual, o percurso metodológico, a análise dos dados construídos no campo empírico, a apresentação do produto educacional elaborado no âmbito do mestrado profissional e, por fim, as reflexões finais decorrentes do estudo.

2. INTRODUÇÃO

A implementação da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e posteriormente alterada pela Lei nº 14.945/2024, tem produzido mudanças significativas na organização curricular do Ensino Médio brasileiro, trazendo implicações profundas para a trajetória formativa dos estudantes e, de modo particular, para o trabalho docente. Este cenário nos convida a refletir sobre os discursos e ideologias que estão impulsionando tais mudanças, o modo como essas alterações estão conformando as relações sociais no espaço escolar e quais os impactos que produzem nos mais diversos aspectos da prática educativa.

A partir dessa política educacional, no “Novo” Ensino Médio, denominação veiculada e “vendida” para a população e a comunidade escolar, o currículo foi reorganizado e passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos itinerários formativos. A BNCC define as aprendizagens essenciais a todos os estudantes, e os itinerários formativos indicam a possibilidade de personalizar o percurso escolar, permitindo que cada estudante escolha uma trajetória de acordo com seus interesses e projetos de vida.

Vale destacar as críticas dirigidas à concepção de uma Base Nacional Comum Curricular em um país marcado por profundas desigualdades e diversidade cultural, como o Brasil. As aprendizagens consideradas “essenciais” em determinadas regiões nem sempre correspondem às necessidades formativas de outras, e o documento, ao buscar padronizar o currículo, desconsidera as particularidades históricas, sociais e culturais de diferentes contextos e povos.

Os itinerários formativos, organizados a partir da oferta de diferentes arranjos curriculares de acordo com a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, se apresentam, conforme indicado no artigo 36 da Lei nº 13.415/2017, em cinco possibilidades: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Desse modo, a implementação do quinto itinerário, que se refere à formação técnica e profissional, nas diferentes redes de ensino, trouxe novos desafios para as instituições escolares, sobretudo acerca da articulação entre formação geral e formação técnica e da formação dos professores para atuarem com as disciplinas técnicas.

Nesse cenário, a Reforma do Ensino Médio (REM) se apresentou à sociedade a

partir de um discurso de modernização curricular e da promessa de tornar essa etapa formativa mais atrativa aos jovens, ao considerar seus interesses e projetos de vida. Motta e Frigotto (2017) destacam que, no discurso dos reformadores, a modernização do currículo do Ensino Médio visava modificar um currículo carregado de disciplinas sem utilidade, desinteressante para os estudantes e pouco conectado às culturas juvenis e às demandas do mundo do trabalho, fatores apontados como responsáveis pelos altos índices de evasão escolar. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) afirma que um dos principais desafios dessa etapa consiste em garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações atuais e futuras (Brasil, 2018).

Em contraponto a este discurso, Ramos e Frigotto (2016) apontam que essa Reforma está imbuída de um cunho ideológico de diversas contradições. Para os autores, o que torna a escola pouco atrativa aos estudantes são as dificuldades enfrentadas, como de infraestrutura e condições de trabalho docente, o que não significa dizer que há um desinteresse geral pelo Ensino Médio. Aliás, é preciso ter cuidado ao afirmar que a escola não é atraente aos jovens, pois, partindo desta afirmação, deveria se perguntar: o que seria então atraente a esse jovem? De acordo com a realidade social e econômica a qual pertence, serão apresentados interesses condizentes com essa realidade.

Os autores enfatizam ainda que, conhecendo tais interesses, a escola pode confrontá-los com as necessidades quanto aos aspectos formativos dos estudantes, para assim construir um projeto educacional à luz de um projeto de sociedade, no qual o currículo seja pensado nas dimensões da vida dos estudantes, em que estejam presentes a ciência, o conhecimento, o trabalho e a cultura (Ramos; Frigotto, 2016, p. 42).

Nessa direção, Freitas (2018) analisa que esta reforma está alinhada a uma lógica neoliberal de educação, subordinando a formação dos estudantes às demandas do capital, intensificando cada vez mais a aproximação entre educação e trabalho, buscando transformá-la em mercadoria.

Desse modo, a chamada flexibilização curricular e o discurso do protagonismo juvenil ocultam desigualdades estruturais históricas da sociedade brasileira, além de reforçarem processos de fragmentação curricular e precarização da formação escolar. Para Ramos e Frigotto (2016), os problemas enfrentados pelo Ensino Médio brasileiro não decorrem, precisamente, de um suposto desinteresse dos jovens pela escola, mas das condições materiais precárias das instituições de ensino, da ausência de investimentos adequados e das dificuldades enfrentadas pelos professores em seu cotidiano de trabalho.

Ademais, a flexibilização curricular proposta não representa, necessariamente, maior autonomia dos estudantes sobre sua formação. Pelo contrário, na prática, as escolhas dos jovens são condicionadas às possibilidades concretas de oferta das escolas e às condições estruturais das redes de ensino, o que limita, de modo significativo, a efetivação dos itinerários formativos conforme os interesses do alunado. Nesse cenário, o conhecimento tende a se tornar fragmentado e hierarquizado, acentuando as desigualdades educacionais já existentes.

No Estado de Goiás, o “Novo” Ensino Médio (NEM) começou a ser implementado a partir do ano de 2021. Em atendimento às diretrizes da política educacional em curso, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) passou a reorganizar as matrizes curriculares e desenvolver ações voltadas à implementação dos itinerários formativos. No decorrer desse processo, que ainda permanece em andamento, a Lei nº 13.415/2017 foi alterada pela Lei nº 14.945/2024, trazendo algumas alterações, sobretudo em relação à carga horária da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos.

No contexto dessa implementação, o itinerário de Formação Técnica e Profissional começou a ser viabilizado por meio da oferta destes cursos: Formação Inicial e Continuada (FICs); cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio, frequentemente estabelecidos a partir de parcerias entre as redes estaduais e instituições consideradas parceiras; e cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de oferta própria da Seduc-GO. A implementação deste quinto itinerário, especialmente na forma integrada ao Ensino Médio, passou a produzir impactos diretos sobre o trabalho docente, sobretudo no que se refere à formação de professores para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Nesse aspecto, o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DCGO-EM, 2021) destaca, entre as condições necessárias à implementação dos itinerários de Formação Técnica e Profissional, a existência de um quadro docente qualificado nas respectivas áreas profissionais e eixos tecnológicos. Ao mesmo tempo, o documento menciona as dificuldades para composição do quadro de profissionais para EPT, principalmente em instituições não especializadas nessa modalidade, como é o caso das escolas da rede estadual.

As discussões relacionadas à formação docente intensificaram-se a partir da promulgação das Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, que passaram a prever a admissão de profissionais com notório saber para atuação no itinerário de Formação Técnica e

Profissional. Até então, esse critério não estava presente na legislação referente à educação básica brasileira, sendo aplicado apenas ao exercício do magistério superior em situações específicas. A institucionalização do notório saber no contexto do NEM reacende debates históricos acerca da profissionalização docente e dos riscos de precarização da formação e do trabalho dos professores para a Educação Profissional e Tecnológica.

Então, refletir sobre o significado do EMI e da formação integrada, buscando compreender seus fundamentos e concepções, e situando-o no cenário atual da educação brasileira, nos conduz a pensar sobre o modo como essa modalidade de ensino se constituiu. Essa reflexão exige, também, um olhar para o percurso histórico da educação no Brasil, uma vez que as discussões em torno da profissionalização do 2º grau (atual Ensino Médio) não são exclusivas deste tempo. Elas atravessam décadas e, ao longo dos anos, têm sido objeto de discussões, disputas e reformas que expressam projetos societários distintos.

Desde a formação do Brasil até os dias atuais, as desigualdades sociais sempre estiveram presentes como parte da estrutura da nossa sociedade. Assim, as condições de vida material e o acesso aos bens produzidos socialmente, incluindo o conhecimento, foram sempre distribuídos de forma desigual, variando conforme a classe social a que os indivíduos pertencem.

Nesse contexto, a educação brasileira sempre se organizou de maneira dual, expressando as contradições de uma sociedade marcada por desigualdades profundas, estando, de um lado, uma escola voltada para a elite, com base humanista e propedêutica, e outra destinada aos trabalhadores, com caráter profissionalizante e instrumental.

Essas contradições já eram apontadas por Antonio Gramsci¹ no início do século XX ao analisar a realidade italiana. De acordo com Nosela e Azevedo (2012), Gramsci identificava a existência de dois tipos de escola para dois tipos de cidadãos: a escola “desinteressada-do-trabalho”, com um programa humanista, de ampla cultura geral direcionada à elite, que a habilitava para os cargos de direção da sociedade; e a escola

¹ Antonio Gramsci, teórico e ativista político marxista, nasceu na Sardenha, Itália, em janeiro de 1891. Estudou na Universidade de Turim e em 1913 se filiou ao Partido Socialista Italiano (PSI). Foi o principal mentor do semanário *L'Ordine Nuovo*, porta-voz dos Conselhos de Fábrica de Turim, entre 1919-1920. Em 1921, participou da fundação do Partido Comunista da Itália. Eleito deputado em 1924, tornou-se o principal dirigente da agremiação. Foi preso em novembro de 1926 e em seguida condenado pelo Tribunal de exceção do regime fascista. Permaneceu preso até abril de 1937 e morreu poucos dias depois de ser colocado em liberdade vigiada. Enquanto esteve preso, redigiu vasta quantidade de anotações em cartas e cadernos, que vieram a constituir uma obra extraordinária de filosofia e interpretação em interlocução crítica com os mais diferentes autores (Machado, 2020).

“interessada-do-trabalho”, profissionalizante, com um currículo restrito e destinada aos filhos dos trabalhadores, com o objetivo de formar jovens para o imediatismo do mercado.

A crítica gramsciana à dualidade escolar permanece atual ao refletirmos sobre a educação brasileira, que tem sido campo de disputas constantes em torno do Ensino Médio, etapa final da educação básica. A contraposição histórica entre ensino propedêutico e educação profissional, cultura geral e cultura técnica continua nas últimas décadas, expressando projetos distintos de sociedade. Tais disputas se tornam mais evidentes em contextos de reformas educacionais, nas quais as diferentes concepções de formação humana entram em confronto em busca de legitimação, revelando o embate entre um projeto hegemônico e contra-hegemônico de sociedade e de educação.

Neste movimento histórico, o Ensino Médio brasileiro foi constantemente objeto de reformas, regidas por políticas educacionais distintas e refletindo, por sua vez, em diversas tentativas de organização curricular, que alternaram entre a integração da formação geral e da formação técnica e a separação entre Ensino Médio e Educação Profissional. A função formativa dessa etapa de ensino, segundo Ciavatta e Ramos (2012), esteve sempre subsumida ao caráter economicista da educação que se tornou hegemônico na modernidade. Isso demonstra que o debate sobre os objetivos do Ensino Médio e sobre a natureza de sua relação com a Educação Profissional não se esgotou na transição para o século XXI.

De acordo com Moura (2007), a relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional passou por transformações importantes ao longo do tempo, marcadas por diferentes legislações. Como aponta o autor, a Lei nº 5.692/1971 instituiu a profissionalização obrigatória no então segundo grau, subordinando a formação escolar às demandas imediatas do mercado de trabalho, reforçando seu caráter tecnicista.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Decreto nº 2.208/1997 representaram um outro movimento, ao estabelecer a separação entre formação geral e formação profissional, proibindo a oferta integrada dessas duas modalidades, consolidando, mais uma vez, a dualidade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional (Moura, 2007).

No início dos anos 2000, com a chegada de um novo governo federal, o debate em torno da relação entre Ensino Médio e Educação Profissional foi retomado nos espaços educacionais, sobretudo em resposta ao Decreto nº 2.208/1997, que havia tornado obrigatória a separação entre essas duas modalidades. Nesse contexto, reacenderam-se as

discussões sobre a necessidade de uma educação unitária, omnilateral e politécnica com a finalidade de superar a histórica dualidade entre cultura geral e cultura técnica e comprometida com uma formação que integre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis do processo educativo.

Moura (2007) aponta que, como resultado dos debates ocorridos nesse período, foi publicado o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 e representou uma nova chance para a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Esse novo decreto não impunha a obrigatoriedade de adoção do modelo integrado pelos sistemas de ensino, mas criava a base legal para sua implementação.

Ao entrar em vigor o Decreto 5.154/2004, a Rede Federal, já possuindo condições mais adequadas, avançou na implementação do Ensino Médio Integrado, inicialmente por meio dos antigos CEFETs e depois dos Institutos Federais, tornando-se referência de qualidade na oferta dessa modalidade, que, de acordo com Ciavatta (2005), Moura (2007), Ramos (2012) e Frigotto (2005), se apresenta como uma alternativa para a superação da dualidade escolar e para uma formação integral, plena, que sirva de travessia para uma educação politécnica e omnilateral.

Nas redes estaduais, como afirma Moura (2007), persistiram os limites estruturais e políticos, decorrentes da ausência de financiamento adequado, precarização das condições de trabalho e inexistência de políticas de formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse sentido, Moura (2014) destaca a importância de se fazer uma ampla reflexão no que se refere à formação de docentes para a EPT, considerando aspectos como a formação inicial e continuada, o panorama do espaço onde atua o professor, a natureza desse trabalho, os limites impostos pelo modelo hegemônico de desenvolvimento socioeconômico e os desafios dos docentes ao atuarem a partir de um projeto contra-hegemônico visando à formação integral dos sujeitos. Da mesma forma, ao abordar a temática das relações sociais na escola e a produção de existência do professor, Corrêa (2005, p. 146) indica que:

Não há como ignorar a grande pressão existente para que a educação escolar continue sendo pensada a partir do mundo da produção, do perfil do “novo” trabalhador para o atual padrão de acumulação capitalista, da “empregabilidade”, da crise econômica etc., como sendo os determinantes sociais e econômicos das propostas pedagógicas. No nosso entendimento, trata-se de uma visão reducionista da formação humana e social no sistema educacional. Por sua vez, os professores também são afetados e levados a desempenhar novas funções nessa perspectiva de socialização, que corresponde a concepções individualistas, de competição em lugar de práticas

de colaboração, de responsabilidade compartilhada entre todos aqueles que convivem na escola.

Diante disso, pensar a implementação do EMI na Rede Estadual de Educação de Goiás, com foco na formação de professores, é uma questão urgente. Além da reorganização curricular das escolas, a REM passou a exigir novas formas de atuação profissional e novas demandas formativas, portanto, um verdadeiro outro projeto educativo. Considerando os desafios apresentados pelas políticas educacionais recentes e a complexidade que permeia a formação de docentes para a EPT, analisamos como essas questões se colocam no cotidiano da escola. E a pesquisa aqui apresentada torna-se um instrumento fundamental para tal análise. Para Gil (2017), pesquisar é um procedimento sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos, e, para Marconi e Lakatos (2010), um caminho possível para compreender a realidade ou conhecê-la parcialmente é a pesquisa.

Assim, no presente estudo, buscamos responder à problemática: quais as implicações da implementação da Reforma do Ensino Médio na formação e no trabalho dos docentes do Colégio Estadual Jardim Vila Boa, no município de Goiânia/GO?

Para responder a essa problemática, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, método de interpretação da realidade, que, para Leite (2017), permite compreender a realidade de modo integral, sem dissociar teoria e prática. Desenvolvemos a investigação na perspectiva de um estudo de caso, cuja construção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com a equipe gestora e docentes da unidade escolar, campo da pesquisa. Os dados foram então analisados por meio da categorização com base no método indutivo.

Quanto à relevância deste estudo, ela consiste em possibilitar a compreensão sobre o modo como a implementação do itinerário de formação técnica e profissional tem se desdobrado no trabalho pedagógico e na formação docente, contribuindo para ampliar as discussões sobre formação continuada de professores para atuação no Ensino Médio Integrado no contexto do NEM.

Na pesquisa, tivemos como objetivo principal: analisar as implicações da implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica na formação e no trabalho pedagógico dos professores do Colégio Estadual Jardim Vila Boa, no município de Goiânia. Especificamente, buscamos: a) compreender os fundamentos e concepções do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica; b) identificar,

a partir das narrativas dos docentes, as implicações da implementação dessa política em suas atividades profissionais e em seus processos formativos; e c) investigar de que modo a formação propedêutica se articula com a formação técnica nos cursos técnicos em Administração e Marketing ofertados pela instituição pesquisada.

Como produto educacional, apresentamos um caderno formativo elaborado a partir das experiências e percepções dos sujeitos da pesquisa, diretamente inseridos na implementação do “Novo” Ensino Médio no contexto escolar. O material busca problematizar os impactos dessa reforma na formação docente, sobretudo no que se refere aos desafios e possibilidades vivenciadas, buscando compreender em que medida esse novo cenário tem produzido, ou não, processos formativos para os professores que atuam no itinerário de Formação Técnica e Profissional.

3. EMBASAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL

Nesta seção, apresentamos o referencial teórico e os principais conceitos que fundamentam a pesquisa e que contribuíram para a compreensão, discussão e análise da temática proposta. Assim, a seção está organizada em quatro partes: a primeira aborda a relação histórica entre Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica no Brasil; a segunda apresenta a concepção de Ensino Médio Integrado e a formação omnilateral; a terceira tece discussões sobre o Novo Ensino Médio e a implementação do Ensino Médio Integrado na Rede Estadual de Goiás; e, por último, tratamos da formação docente para a EPT no contexto do Ensino Médio Integrado.

3.1. RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Refletir sobre o significado do Ensino Médio Integrado (EMI), bem como sobre a concepção de formação integrada que o fundamenta, implica situar essa proposta no cenário atual da educação brasileira. Nesse sentido, para a compreensão do modo como o EMI se apresenta na atualidade, inserido na política do NEM, faz-se necessário retomar, ainda que de forma breve, momentos importantes da trajetória histórica entre Ensino Médio e Educação Profissional e a definição de marcos legais que contribuíram para a constituição dessa modalidade de ensino.

Essa reflexão exige também um olhar para o percurso histórico da educação no Brasil, uma vez que as discussões em torno da profissionalização do 2º grau (atual Ensino Médio) não são exclusivas deste tempo. Isso porque elas atravessam décadas e, ao longo dos anos, têm sido objeto de discussões, disputas e reformas que expressam projetos societários distintos.

Embora as origens do que hoje conhecemos como Educação Profissional e Tecnológica tenham surgido no século XIX, com a promulgação do decreto do Príncipe Regente, futuro Dom João VI, criando o Colégio das Fábricas voltado ao ensino das primeiras letras e iniciação em ofícios numa perspectiva assistencialista, este trabalho adota como recorte temporal inicial a década de 1970.

A escolha desse período se justifica pela relevância da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, instituída pela Lei nº 5.692/1971, que representou um marco importante na

organização da educação brasileira. Essa legislação promoveu mudanças significativas na estrutura do então 2º grau, atual Ensino Médio, ao estabelecer a obrigatoriedade da profissionalização nessa etapa de ensino.

Ramos (2014) aponta que, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), desenvolveu-se no Brasil uma política orientada para o desenvolvimento econômico dependente, com duas características marcantes: a abertura ao capital estrangeiro através das multinacionais e a ideologia desenvolvimentista.

O período de Presidência de João Goulart (1961-1964), conforme Amorim (2024), buscou dar continuidade ao processo de modernização iniciado no governo JK, porém, associado a um projeto de caráter mais social e reformista. Herdeiro político do varguismo e do trabalhismo, Jango propôs, em seu governo, as chamadas Reformas de Base, que abrangiam medidas de caráter agrário, urbano, educacional, tributário, bancário e eleitoral. No campo educacional, buscava-se ampliar o acesso à educação, alfabetização de adultos a partir do método de Paulo Freire, e ainda o fortalecimento da escola pública e gratuita e de cursos profissionalizantes.

Entretanto, as propostas de Jango encontraram forte resistência dos setores conservadores, dos latifundiários, do empresariado e de parte das Forças Armadas, que compreendiam as reformas como uma ameaça à ordem social vigente. Esse processo resultou no golpe civil-militar de 1964, que interrompeu o projeto reformista e instaurou uma ditadura conservadora no país.

Mesmo o golpe tendo interrompido as reformas de caráter social propostas por Jango, o projeto de modernização econômica associado à abertura ao capital estrangeiro, iniciado no governo JK, teve continuidade após o golpe, contribuindo para que a qualificação de trabalhadores se organizasse de modo a atender aos interesses estrangeiros (Ramos; Frigotto, 2016).

Nesse contexto, de acordo com Moura (2007), no início da década de 1970, a educação básica passa por uma profunda reforma decorrente da Lei nº 5.692/1971, que, numa tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro, estabelece que a última etapa da educação básica passaria a ser profissionalizante em todas as escolas públicas e privadas do país, com o objetivo de aproximar a formação escolar das demandas do mercado de trabalho em expansão naquele período. A reforma buscava responder à necessidade de formação de mão de obra para o desenvolvimento econômico, especialmente no contexto de modernização industrial vivenciado pelo país.

Contudo, conforme Ramos (2014), mesmo diante da preocupação com a

qualificação dos trabalhadores e da ampliação da rede de escolas técnicas federais, algumas das quais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) a partir de 1971, mantinham-se dois eixos distintos de formação. De um lado, predominava a formação acelerada de operários voltada à execução de atividades mais simples; de outro, a formação de técnicos de nível intermediário, em menor número, destinados a ocupar funções de supervisão ou apoio à gestão, especialmente em empresas multinacionais. Paralelamente a esse modelo, permanecia a oferta de uma formação de caráter propedêutico² voltada às classes socialmente mais favorecidas.

Segundo Moura (2007), de modo contrário ao que preconizou a Lei nº 5.692/1971, a obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau se restringiu às escolas públicas, onde ocorreu de forma extremamente problemática, com um currículo que privilegiava a profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho” em detrimento da formação geral do estudante, enquanto as escolas de âmbito privado continuaram, em sua maioria, a ofertar o ensino propedêutico com estudos de ciências, letras e artes, visando atender às elites com uma formação mais ampla (Moura, 2007).

Medeiros Neta *et al.* (2018) chamam a atenção para o contexto político e econômico que o país vivia nesse momento. Entre os anos de 1964 e 1985, esteve vigente um regime ditatorial e, no aspecto econômico, constituía-se um projeto desenvolvimentista que tinha como propósito levar o Brasil a uma colocação de destaque na economia mundial. Um conjunto de políticas sociais e econômicas contribuiu para melhorar as condições estruturais do país e para o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), mas, por outro lado, só gerou riqueza para aqueles pertencentes às elites, já os trabalhadores continuaram em condição de pobreza (Medeiros Neta *et al.*, 2018).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), poderia supor-se que a profissionalização compulsória, estabelecida pela Lei nº 5.692/1971, contribuiria para superar o dualismo escolar na última etapa da educação básica. No entanto, a resistência da elite em aceitar a implantação do ensino profissional em uma escola com tradição de preparar para o ingresso no ensino superior, somada à burocracia do Estado e das instituições profissionais, além dos empresários do ensino, não permitiu que isso acontecesse. Nesse contexto, houve um movimento dos filhos da classe média, indo das

² Entende-se por ensino propedêutico a modalidade de formação voltada predominantemente para a preparação dos estudantes para o prosseguimento dos estudos, especialmente no ensino superior, priorizando conhecimentos de caráter geral e acadêmico em detrimento da formação profissional para o trabalho. No contexto da educação brasileira, esse modelo esteve historicamente associado à formação das elites, em contraposição à educação profissional destinada às classes trabalhadoras, expressando a dualidade estrutural que marca a trajetória educacional do país (Moura, 2007, p. 4).

escolas públicas para as escolas privadas, visando acessar uma formação que lhes permitissem dar continuidade nos estudos no nível superior, acentuando o processo de desvalorização da escola pública (Moura, 2007).

Para Moura (2007), as discussões em torno da reforma educacional de 1971 demonstram que, apesar de essa política se apresentar formalmente como uma alternativa para combater a dualidade escolar, sua implementação esteve associada a diferentes interesses: o interesse do governo em manter popularidade e aceitação social diante da crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, e a grande demanda por mão de obra qualificada diante de um mercado em plena expansão. Contudo, apesar desse discurso de democratização da formação, a reforma acabou por reforçar a histórica dualidade do sistema educacional brasileiro, ao manter diferentes propostas de formação destinadas a distintos grupos sociais.

Nessa perspectiva, a profissionalização compulsória instituída pela Lei nº 5.692/1971 pode ser analisada por meio do conceito gramsciano de “escola interessada”. Sob o pretexto de modernização, o regime militar buscava consolidar uma escola destinada à formação imediata e técnica para os filhos da classe trabalhadora, com o objetivo de conter a demanda por ensino superior, mas preservar o ensino propedêutico, a “escola desinteressada”, como privilégio das elites.

De acordo com Ramos (2014), ao final da década de 1980, o processo de redemocratização das relações institucionais, somado às alterações no mundo do trabalho, começou a pautar, na sociedade e no interior das instituições, o debate sobre uma formação de novo tipo, que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania. No campo educacional, havia um conflito entre os que lutam por uma educação pública, laica e de qualidade para todos e os defensores de uma educação orientada pela submissão dos direitos sociais em geral, que restringe a educação à qualificação profissional que atenda às demandas do mercado (Moura, 2007).

Nesse contexto, segundo Ramos (2014), os estudiosos que investigavam a relação Trabalho e Educação afirmavam que o papel do Ensino Médio deveria ser o de restabelecer a ligação entre conhecimento e prática do trabalho. Assim, dever-se-ia propor que o Ensino Médio formasse politécnicos que, diferentemente dos técnicos especializados que o 2º grau profissionalizante visava formar, proporcionasse aos estudantes dominar os fundamentos das diversas técnicas utilizadas na produção, não apenas impulsionados pelas demandas do mercado, mas sim tendo no horizonte uma formação ampla e integral.

Ramos (2014) aponta que, dois meses após a promulgação da Constituição, em dezembro de 1988, o deputado Octávio Elísio iniciava uma importante mobilização pela aprovação de uma nova LDB contemplando as reivindicações dos educadores progressistas, na perspectiva da democratização e universalização da educação, e sobretudo da superação da dualidade histórica entre educação profissional e Ensino Médio.

Em contraponto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) destacam que a década de 1990 foi marcada pela continuidade de um conjunto de transformações iniciadas no governo de Fernando Collor de Mello, cujo mandato foi de março de 1990 a dezembro de 1992, que se intensificaram ao longo dos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, as reformas do Estado tiveram como objetivo ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização. Esse processo, marcado pela crescente subordinação ao capital financeiro e pelo aprofundamento da dependência econômica, também exerceu pressão sobre o campo educacional, impulsionando reformas com a finalidade de alinhar a educação às novas exigências desse modelo econômico (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Para Medeiros Neta *et al.* (2018), todos esses elementos foram determinantes na proposição da Lei nº 9.394/1996, resultante do debate entre dois projetos de sociedade antagônicos, um proposto no ano de 1988 pelo deputado Octávio Elísio e outro pelo senador Darcy Ribeiro, em 1993. Enquanto o primeiro representava os anseios da sociedade civil, que defendia uma educação de qualidade que possibilitasse a superação da dualidade escolar, o segundo representava os interesses das empresas privadas, em especial no campo da Educação Profissional, na qual o Sistema S (conjunto de serviços nacionais de aprendizagem e de apoio social, como o Senai, Senac, Sesi, Sesc, entre outros) e suas derivações se beneficiavam desde a década de 1940.

Em 20 de dezembro de 1996, o projeto de LDB, de autoria do Senador Darcy Ribeiro, foi aprovado pelo Congresso Nacional. Frigotto (2007) argumenta que, com a aprovação final da Lei nº 9.394/1996 como conhecemos hoje, o Brasil passou de um ciclo de reformas educacionais vigente no período do regime militar, fortemente orientado pela ideologia do capital humano, para um novo ciclo de reformas marcado pela centralidade do capital nas políticas educacionais. O autor explica que, se anteriormente predominava, no discurso das classes dominantes, a ideia de que a educação poderia promover integração social, ascensão e mobilidade, nesse momento, passam a ganhar destaque os conceitos de sociedade do conhecimento, qualidade total,

cidadão produtivo, competências e empregabilidade.

A partir da promulgação dessa lei, a educação no Brasil passou a ser estruturada em dois níveis: educação básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Educação Superior (Brasil, 1996, art. 21). Em seu artigo 39, podemos notar que a educação profissional não aparece como um desses níveis, mas sim como uma modalidade.

Nesse contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) chamam a atenção para o fato de a educação profissional não fazer parte diretamente de nenhum desses níveis, mas, ao mesmo tempo, sinalizar a formação integrada à formação geral em seus múltiplos aspectos.

A educação profissional e tecnológica, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (Brasil, 1996, art. 39).

Mesmo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 tendo apresentado avanços no que se refere à formação humana integral, esse dispositivo não atendeu às expectativas de uma educação profissional integrada aos conhecimentos gerais que possibilitaria a formação omnilateral dos trabalhadores (Medeiros Neta *et al.*, 2018).

Segundo Afonso e Gonzalez (2016), “apesar de possuir um capítulo específico na LDB, a EPT carecia ainda de muitas definições que não estavam presentes na lei”. Tais definições, especialmente para o campo da EPT, foram determinadas de forma definitiva por meio de outras leis complementares ou de forma temporária/transitória através de decretos, portarias ministeriais ou resoluções. Destacamos que, ao longo da história, tivemos decretos, portarias e resoluções utilizadas como “atalhos” para implementação de políticas de governo de forma imediata, facilitada e transitória, e não como complemento. A publicação do Decreto nº 2.208/1997 é um exemplo desse mecanismo (Afonso; Gonzalez, 2016).

A partir desse documento, o Ensino Médio retoma o seu caráter meramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, compulsoriamente separados do Ensino Médio, passam a ser oferecidos de duas formas: a primeira, concomitante ao nível médio, de forma que o estudante possa cursar ao mesmo tempo o Ensino Médio e técnico profissionalizante apesar de possuir matrículas e currículos distintos, e a segunda forma é a subsequente, direcionada aos alunos que concluíram o ensino médio (Moura, 2007).

Na análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o mencionado Decreto não somente proibia a pretendida formação integrada, como regulamentava formas

fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, isso para atender prontamente às exigências do mercado. É importante destacar que, nos anos 1990, o Brasil passou por várias reformas influenciadas pelo pensamento neoliberal. Nesse contexto, a educação não é mais entendida como um direito social e subjetivo, mas um serviço, uma mercadoria.

O Decreto nº 2.208/1997 faz parte desse movimento, e está na esteira das reformas neoliberais, pois foi criado a partir dessa lógica. Ao estabelecer uma educação profissional desvinculada da formação geral, o decreto reforça uma concepção reducionista de formação humana, colocando como papel da escola a capacitação técnica imediata e fragmentada. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 52), “trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação”.

A imposição do Decreto nº 2.208/1997 representou, assim, uma conquista temporária da lógica do capital sobre a perspectiva de formação humana integral, reafirmando o dualismo estrutural, separando formalmente os que fazem (Ensino Técnico) dos que pensam (Ensino Médio propedêutico). Essa fragmentação é a materialização do projeto neoliberal de educação como mercadoria, pelo qual o conhecimento é reduzido a competências mínimas para a empregabilidade precária.

No ano de 2003, com a transição do governo federal e a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve a retomada das discussões sobre a política de educação profissional, especialmente a partir do Decreto nº 2.208/1997, que foi muito criticado por importantes segmentos educacionais ligados ao campo da EPT. Esses segmentos apontavam que, ao estabelecer a separação entre o Ensino Médio e a educação profissional, tendo como princípio uma lógica mercadológica e excludente, negava-se aos estudantes o direito a uma formação integral, crítica e emancipadora, condição essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Em 2004, após intensas discussões, o Decreto nº 2.208/1997 é revogado e há a aprovação do Decreto nº 5.154/2004. Esse novo instrumento legal representou, por um lado, conforme Moura (2007), uma possibilidade para integração entre o Ensino Médio e Educação Profissional, de outro, como alertam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), ele não altera o desmonte produzido na década de 1990, período em que a lógica neoliberal reconfigurou a educação como um serviço submetido às demandas imediatas do mercado, promovendo a fragmentação curricular, a ênfase em competências técnicas

instrumentais e a desvinculação entre formação geral e técnica. Assim, mesmo com a revogação do Decreto nº 2.208/1997, as forças conservadoras que sustentaram esse modelo ainda mantinham forte influência sobre as diretrizes educacionais.

A partir desse decreto, como afirma Ramos (2008), apresentaram-se formas possíveis para desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar aos sujeitos uma formação que garanta o direito à educação básica e à formação para o exercício profissional.

Nesse cenário, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta inicialmente pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e posteriormente ampliada com a criação dos Institutos Federais, em 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008, passou a desempenhar um papel de destaque na implementação dessa proposta, tornando-se referência nacional na oferta do Ensino Médio Integrado.

Uchoa (2022) indica que, apesar das várias contradições existentes na implementação do EMI na Rede Federal, esta representou um avanço importante nas discussões sobre a educação integrada e o trabalho como princípio educativo em sua perspectiva não alienante, bem como gerou, nas instituições da Rede Federal, a reflexão e redimensionamento das práticas didático-pedagógicas e de gestão, no sentido do trabalho integrado e participativo.

Conforme Amorim e Rocha (2024), a Reforma do Ensino Médio reestruturou esse nível de ensino, vinculando o currículo a uma educação voltada à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Mas, como consequência desta recente reforma, essa etapa da formação básica intensifica cada vez mais seu vínculo com o imediatismo do mercado, formando estudantes com competências e habilidades necessárias para atender às necessidades do atual estágio de desenvolvimento do capital.

Amorim e Rocha (2024) destacam ainda que, ao transformar a Educação Profissional em um dos itinerários formativos, o “Novo” Ensino Médio substituiu parte da carga horária da Formação Geral Básica pela formação técnica. Nessa perspectiva, colocam-se em dúvida os caminhos que continuarão abertos para o Ensino Médio Integrado.

Observamos então que, com a reforma do Ensino Médio, não há a ampliação de um sistema já consolidado de formação integrada, como o desenvolvido no âmbito da Rede Federal, mas, ao contrário, uma ruptura com essa concepção de formação. Ao invés de fortalecer o Ensino Médio Integrado como proposta de formação humana integral,

fundamentada na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, a reforma apresenta uma desconfiguração de um sistema historicamente precarizado em diferentes dimensões.

A crítica à reforma do Ensino Médio não significa desconsiderar a relação entre educação e trabalho, mas problematizar a forma como essa relação tem sido reduzida a uma perspectiva utilitarista e imediatista. As discussões em torno da integração entre formação geral e formação profissional precisam considerar as condições reais de vida da juventude trabalhadora, compreendendo o trabalho não apenas como exigência do mercado. Nessa direção, Ciavatta e Ramos (2012, p. 99) argumentam:

Mas se a educação de jovens e adultos não pode ser reduzida às necessidades estritas do mercado de trabalho, ela não pode ser alheia às suas necessidades de sobrevivência e às exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Em consequência, os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais não é um dado desprezível, pelo contrário, é parte do processo educativo.

O percurso histórico da EPT no Brasil evidencia um movimento de avanços e retrocessos entre as tentativas de integração e as recorrentes reafirmações do dualismo escolar numa trajetória marcada por intensas disputas em torno da relação entre educação e trabalho. Realizada a análise dos marcos legais e das tensões políticas que culminaram no modelo atual, torna-se fundamental compreender de que maneira o Ensino Médio Integrado se constitui como uma proposta pedagógica, voltada à superação da fragmentação entre formação geral e formação profissional. Sendo assim, na próxima seção, dedicamo-nos à análise das bases teóricas da EPT, abordando a concepção do Ensino Médio Integrado e sua relação com a perspectiva de formação omnilateral como horizonte de uma educação emancipatória.

Então, para melhor compreensão das discussões que se seguem, faz-se necessário esclarecer o significado e o sentido de algumas denominações referentes ao Ensino Médio, que aparecem ao longo desta dissertação.

O Ensino Médio propedêutico, ou também chamado de regular, caracteriza-se por uma formação voltada predominantemente à preparação para o prosseguimento dos estudos através do acesso ao ensino superior. Esse formato visa fornecer os conhecimentos teóricos e científicos básicos por meio das disciplinas tradicionais pertencentes às distintas áreas do conhecimento. Nesse caso, a finalidade não é a articulação direta com o mundo do trabalho.

Em contraposição, a Educação Profissional, em diferentes momentos históricos,

esteve associada ao Ensino Médio, refletindo as demandas de determinado contexto histórico, sendo então concebida como uma formação voltada ao preparo imediato para o trabalho, frequentemente destinada à classe trabalhadora. Essa dualidade estrutural entre formação geral e formação técnica constitui um dos elementos centrais para a compreensão das políticas educacionais no Brasil.

A política do Novo Ensino Médio, por meio do itinerário de formação técnica e profissional, retomou essa relação por meio de diferentes formatos de oferta, dentre eles o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica.

Nesse sentido, ao utilizarmos, ao longo deste trabalho, a expressão Ensino Médio propedêutico ou regular, fazemos referência à modalidade que não está associada à preparação direta para o trabalho, que não traz, em seu currículo, a oferta de disciplinas técnicas, mas sim àquela com ênfase na formação geral e que está voltada à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares de modo geral.

Quando fazemos referência ao Ensino Médio Integrado (EMI), essa denominação é utilizada em dois sentidos distintos. Primeiro, ela é utilizada para abordar a modalidade que tem como concepção a formação humana integral, fundamentada nas bases teórico-metodológicas da Educação Profissional e Tecnológica, do modo como é ofertada nos Institutos Federais, como proposta que visa superar a dualidade escolar histórica entre Formação Geral e Formação Técnica. Em segundo lugar, a expressão também é utilizada para indicar a modalidade que está sendo implementada na Rede Estadual de Educação de Goiás, sobretudo no campo desta pesquisa, denominada Ensino Médio Integrado à Formação Profissional Técnica, cuja concepção é muito distante daquela que fundamenta a EPT. Tal distanciamento pode ser observado, inclusive, na própria nomenclatura da modalidade, que, ao enfatizar a formação profissional técnica, reforça uma finalidade instrumental que é contrária à perspectiva ampliada de formação humana integral que fundamenta a EPT.

3.2. CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A FORMAÇÃO OMNILATERAL

A origem remota da proposta de formação integrada pode ser identificada nas formulações da pedagogia socialista, que defendia uma educação omnilateral, voltada à formação integral do ser humano em suas múltiplas dimensões: física, intelectual, cultural, política, moral e técnico-científica (Ciavatta, 2014). O ideal de formação

omnilateral tem raízes em pensadores do Renascimento. Comenius, com seu desejo de regeneração social, e, em especial, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX sonhavam com uma formação completa para todos. A educação, nessa perspectiva, não se reduz a uma função utilitária, voltada exclusivamente ao preparo técnico para o trabalho, pelo contrário, se apresenta como um instrumento de emancipação humana.

Ao tratar da temática da formação integrada, Ciavatta e Ramos (2012, p. 84) buscam responder sobre o que ela significa:

Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Segundo Ramos (2014), o conceito de integração se relaciona com uma concepção de formação humana, que busca garantir aos educandos o direito a uma formação completa para leitura de mundo e desenvolvimento da cidadania como membro de uma sociedade.

Nesse sentido, Ramos (2008) explica que o termo integrado se refere, por um lado, à forma como o Ensino Médio é ofertado, articulado com a Educação Profissional, e, por outro, remete a um tipo de formação que seja plena, inteira, na qual a educação seja considerada na sua totalidade social, indo muito além de uma educação que vislumbre um objetivo meramente propedêutico de preparar para o Ensino Superior.

Compreender o Ensino Médio Integrado como uma prática pedagógica significativa nos conduz a refletir sobre o trabalho como ontologia do ser social e, por sua vez, como princípio educativo. Essa concepção nos permite entender que o trabalho não se resume simplesmente a uma atividade produtiva, mas como uma mediação essencial para a formação humana integral. Nessa perspectiva, o trabalho não se configura como um fim a ser alcançado, mas como um meio para o desenvolvimento dos estudantes, capaz de desenvolver a autonomia, a criticidade e a consciência de classe.

De acordo com Saviani (2007), o homem, para existir, precisa produzir sua própria vida. Diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, os homens adaptam a natureza a si, agindo sobre ela e transformando-a de acordo com suas necessidades. O ato de agir sobre a natureza, ajustando-a conforme suas necessidades, é o que definimos como

trabalho. Logo, podemos afirmar que a essência do homem é trabalho, o que o homem é o é pelo trabalho.

O trabalho como princípio educativo, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para (re)produzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa for uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e produzir a vida, é crucial e educativo.

Apesar de a relação entre trabalho e educação estar relacionada com a própria identidade do homem, o desenvolvimento da produção com a divisão do trabalho trouxe também a separação trabalho e educação (Saviani, 2007). Nesse sentido, Manacorda (2007) aponta que é fundamental a recuperação de uma identidade entre ciência e trabalho, de modo que a união entre ensino e trabalho se apresente como parte de um processo de recuperação da integralidade do homem, comprometida com a divisão social do trabalho. Sobre esta unificação necessária, o autor argumenta:

Isso significa que a escola não pode deixar de se configurar a não ser como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, a tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção (Manacorda, 2007, p.75).

Della Fonte (2018) chama a atenção para o fato de que a formação humana se dá no trabalho porque o trabalho em si se constitui agir formativo. Ele, ao mesmo tempo que cria, determina exigências, habilidades e qualidades para os sujeitos quanto ao modo de produzir a vida. Então, formar para o trabalho poderia ter dois significados, um mais geral, que visa recuperar, por meio do processo formativo, a ação humana criativa e criadora, e outro específico, o qual tem como objetivo formar para o trabalho a partir de uma consciência crítica sobre o modo como a vida se produz no capitalismo. Sendo assim, a proposta do Ensino Médio Integrado surge como uma tentativa de aproximar essas duas dimensões da formação para o trabalho, articulando conhecimentos técnicos e científicos a uma perspectiva de formação integral.

Segundo Ciavatta e Ramos (2012), o termo Ensino Médio Integrado tem origem na expressão *formação integrada*, que tem uma elaboração recente na história da educação no Brasil, pois remonta ao ano de 2003, início do governo Lula.

[...] a expressão significa muito mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, as concepções de Educação Politécnica, Educação omnilateral e Escola Unitária, que estiveram na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foram perdidas na aprovação da lei nº. 9.394/1996. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 308).

Essa retomada conceitual e política se deve à promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que, apesar das contradições já indicadas, tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais para a consolidação da base unitária do Ensino Médio (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Ao revogar a proibição de integração curricular imposta na década de 1990, o referido decreto abriu as brechas necessárias para que a proposta de Ensino Médio Integrado voltasse a figurar como um horizonte possível nas políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com Bernardes (2020), esse caminho indica uma formação que se pretende ampla, nos mais diversos aspectos, comprometida com o desenvolvimento de um ser humano integral, o que se caracteriza como formação omnilateral.

Para Frigotto (2012), o termo omnilateral vem do latim e sua tradução literal indica “todos os lados ou dimensões”. Assim, o autor define a educação omnilateral da seguinte forma:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (Frigotto 2012, p. 267).

Frigotto (2012) acrescenta ainda que a tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos que estão associados a ele caminham em uma direção contrária ao ideal neoliberal. O desafio consiste em, a partir das desigualdades sociais, desenvolver processos pedagógicos que possam garantir, ao final do processo educativo, o acesso de fato democrático ao conhecimento de forma universal. Essa não é uma tarefa fácil, em se tratando das relações sociais capitalistas estabelecidas, mas uma missão para os que almejam abolir essas relações sociais.

Bernardes (2020) destaca que o Ensino Médio Integrado se apresenta com uma proposta de “travessia” em direção à formação humana integral, pensada sob a ótica de uma escola unitária, que assume o trabalho como princípio educativo. Essa proposta busca superar a dualidade histórica da escola clássica, promovendo uma formação que vá além do domínio das habilidades básicas e que contemple também a compreensão dos direitos, deveres, do Estado, da sociedade e das diferentes concepções de mundo.

No entanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) destacam que o Ensino Médio Integrado só se efetiva como uma proposta de “travessia” quando se fundamentar nos seguintes pressupostos: o primeiro deles se refere à necessidade de uma luta contínua e sistemática pela garantia do Ensino Médio como educação básica, orientado pela concepção de escola unitária e pelos princípios da educação politécnica. O segundo pressuposto é de que esta educação básica de nível médio, como direito de todos, é condição necessária para uma formação profissional que permita ao trabalhador lutar por sua emancipação, e não para simplesmente se adaptar às demandas do mercado e do capital.

Nesse sentido, Manacorda (2007), em sua análise sobre a gênese do pensamento pedagógico marxista, ressalta que a proposta de educação politécnica em Marx e Engels constitui o núcleo da superação da alienação produzida pela divisão social do trabalho. Para Manacorda (2007), a politecnia é a via pela qual se busca a recomposição da unidade entre o trabalho manual e o intelectual, permitindo que o estudante apreenda os fundamentos científicos e sociais que regem a totalidade do processo produtivo. Essa perspectiva converge com o conceito gramsciano de escola unitária, que, segundo o autor, propõe a superação da dualidade escolar que, historicamente, destina a cultura humanística às elites e o adestramento técnico às massas, em favor de uma formação que integre a cultura geral com a especialização produtiva.

Saviani (2007, p. 161) complementa que “o horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não mero adestramento em técnicas produtivas”. A partir dessa definição, o autor indica que a educação de nível médio deverá ter como foco as modalidades que fundamentam e dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Nessa perspectiva, é importante destacar que o Ensino Médio Integrado, no cenário brasileiro contemporâneo, não se apresenta como a materialização plena das concepções de escola unitária ou politécnica em sua totalidade, mas sim como uma

mediação necessária diante dos limites impostos pela estrutura social vigente. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 15):

Por isso o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. Não obstante, por buscar conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção. Por isso a luta de concepção e de contradições materiais objetivas é para afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica, e não do dualismo, fragmentação e aligeiramento do Ensino Médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores.

Desse modo, o trabalho, a ciência, a tecnologia, a cultura e a cidadania devem estar presentes no currículo de um ensino que tem como compromisso a formação omnilateral. Isso porque essa articulação indissociável contribui para propiciar ao estudante uma formação humana na sua integridade, permitindo-o, ao concluir o Ensino Médio Integrado, ingressar no mundo do trabalho e/ou no nível superior de ensino, consciente do mundo em que vive, atuando como cidadão, vivendo no mundo de forma mais justa (Bernardes, 2020).

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, conforme as discussões até aqui apresentadas, constituiu-se como um projeto contra-hegemônico orientado à formação humana integral e à emancipação dos sujeitos com vistas a superar a histórica e persistente dualidade escolar.

Contudo, a Reforma do chamado “Novo” Ensino Médio representou uma ruptura com esse movimento. Ferretti (2018) aponta que ela subverteu completamente a proposta de integração entre Ensino Médio (formação propedêutica) e formação profissional ao restringir essa última apenas como um dos itinerários formativos. Nessa direção, Ramos e Paranhos (2022) afirmam que, elaborada sob a lógica do capital, a reforma instituída no ano de 2017 rompe com o princípio da unidade da educação básica e de sua articulação com a educação profissional.

É nesse cenário de disputa entre projetos formativos distintos que se insere a contrarreforma do Novo Ensino Médio, a qual será analisada de forma mais aprofundada na próxima seção.

3.3. A REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

Ao longo de sua trajetória, o Ensino Médio brasileiro passou por várias reformulações, sempre influenciadas pelo contexto histórico e político de cada período, refletindo os interesses dos diferentes projetos de sociedade em disputa.

As transformações nesta etapa de ensino nem sempre tiveram como objetivo principal a formação integral dos estudantes, pelo contrário, na maioria das vezes, buscaram atender às demandas do campo econômico. Antes de abordar as proposições da política do Novo Ensino Médio e os impactos que têm gerado, sobretudo na formação docente, foco desta investigação, é fundamental compreender o contexto histórico e político que motivou a Reforma do Ensino Médio, com a elaboração e implementação do que ficou mais conhecido como Novo Ensino Médio (NEM).

Conforme Piolli e Sala (2021), uma das primeiras medidas adotadas pelo governo Michel Temer, após o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, foi a instituição da Medida Provisória nº 746/2016, que propôs uma ampla reformulação do Ensino Médio no país. Essa medida, convertida posteriormente na Lei nº 13.415/2017, promoveu profundas mudanças na estrutura dessa etapa de ensino, alterando vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

Para Motta e Frigotto (2017), é fundamental compreender a relação dessa Reforma com outras medidas implementadas no mesmo período, como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55/2016 (posteriormente promulgada como Emenda Constitucional nº 95/2016), que instituiu o congelamento dos gastos públicos com saúde, educação, cultura etc. por um período de vinte anos, e o Projeto de Lei (PL) nº 867/2015, que propunha a implementação do programa Escola sem Partido, apresentado como uma medida que visava defender a neutralidade ideológica no ensino, mas que, na prática, restringia a autonomia docente. Nessa perspectiva, os autores argumentam que a Reforma do Ensino Médio integra um conjunto mais amplo de ações que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora.

Nessa mesma direção, Ferretti (2018) acrescenta que não é possível analisar a Lei nº 13.415/2017 de forma isolada, uma vez que ela se insere em um contexto mais amplo de reformas estruturais, como a própria Emenda Constitucional nº 95/2016 e a Reforma Trabalhista, que redefine as relações entre Estado, trabalho e educação. Logo após assumir o governo, Michel Temer aprovou medidas que impactaram diretamente as

políticas sociais e, nesse mesmo movimento, buscou-se reformular o Ensino Médio propondo mudanças com a finalidade de alinhar esse nível de ensino às demandas do capital.

Motta e Frigotto (2017) tecem duras críticas à forma autoritária com que a Medida Provisória nº 746/2016 se impôs, decretada sem qualquer debate público e sendo conduzida como um processo natural de modernização. Para os autores, a urgência para a aprovação dessa reforma evidencia o compromisso com um projeto alinhado aos interesses da classe dominante.

A escolha por usar uma MP, que deveria ser aplicada somente em situações emergenciais, o que não era o caso, visto que a educação básica já contava com uma legislação completa, demonstra a intenção de acelerar a reforma e evitar discussões mais amplas com o Congresso sobre seus efeitos. Nesse sentido, Barbosa e Deimling (2022, p. 13) afirmam:

Essas ainda recentes e arbitrárias modificações impressas, na etapa do ensino médio, são também discutidas amplamente em notas de repúdio de entidades educacionais e na literatura científica. A exclusão da participação docente, assim como dos demais atores da comunidade escolar para a elaboração de uma política com potencial de impacto no trabalho dos próprios docentes, na formação de futuros professores e na formação dos estudantes, evidenciam não somente a pressa da agenda neoliberal para a educação nos moldes do mercado, mas também a violência com que ela se impôs.

Nesse contexto, diversos estudiosos, como Motta e Frigotto (2017), Ramos e Frigotto (2016), Ferretti (2018), Barbosa e Deimling (2022), Piolli e Sala (2021), Ramos e Paranhos (2022), utilizam o termo contrarreforma para caracterizar o movimento de reorganização do Ensino Médio que culminou no NEM. Tal denominação expressa a percepção de que, ao invés de representar avanços, essa política apresenta retrocessos no que diz respeito às conquistas históricas no campo da educação, especialmente no que se refere à perspectiva de formação humana integral e à concepção de Ensino Médio Integrado.

A análise desenvolvida nesta investigação converge com essa interpretação, visto que tanto as leituras realizadas quanto os dados construídos ao longo da pesquisa revelaram elementos que corroboram a compreensão do NEM como uma contrarreforma educacional, marcada pela intensificação da fragmentação curricular e pelo distanciamento dos pressupostos da formação integral.

Silva (2022) aponta que os formuladores no NEM construíram uma narrativa que indica um consenso de que o currículo do Ensino Médio estaria ultrapassado, carregado de conteúdos, com muitas disciplinas obrigatórias, apontando como “solução” para este “problema” a proposição de um currículo fragmentado em áreas do conhecimento com disciplinas obrigatórias e opcionais e os itinerários formativos.

Nesse sentido, Motta e Frigotto (2017) argumentam que as principais justificativas apresentadas pelos reformadores para a reestruturação do Ensino Médio foram: a necessidade de investimento em capital humano visando maior produtividade; a modernização do currículo com a flexibilização por áreas de conhecimento; e a melhora no desempenho escolar refletindo em melhores resultados. Essas justificativas, segundo os autores, estão fortemente alinhadas a uma lógica mercadológica que entende a educação como instrumento para o desenvolvimento econômico.

Motta e Frigotto (2017) destacam que a ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é caracterizada pela concepção de formação humana para atender às necessidades de mercado. Essa concepção predominante na história da educação brasileira tem como premissa desenvolver nos estudantes habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho para, assim, impulsionar a produtividade, promover a competitividade e gerar condições de empregabilidade.

Barbosa e Deimling (2022) ressaltam que a Teoria do Capital Humano, ao vincular a educação à produtividade econômica, foi incorporada no Brasil a partir da década de 1970, em um contexto de crise econômica durante a ditadura militar. Esse processo, que também ocorreu em outros países da América Latina, marca a inserção de uma configuração neoliberal do Estado capitalista, cujos efeitos refletem-se nas políticas educacionais.

Para compreender essa lógica, Chauí (2020) destaca a importância de analisar a transição do Estado de bem-estar social para o Estado neoliberal. Segundo a autora, o modelo de bem-estar social caracterizava-se pela garantia de direitos sociais, pela busca do pleno emprego e pela forte intervenção estatal na economia, sustentado por elementos como o fordismo na produção, a ampliação do consumo de massa e a regulação dos mercados. No entanto, as contradições desse modelo levaram à chamada crise fiscal do Estado, abrindo espaço para a ascensão do neoliberalismo.

O neoliberalismo, por sua vez, de acordo com Chauí (2020), representa o encolhimento do espaço público no âmbito dos direitos sociais e a ampliação do espaço

privado dos interesses de mercado. Nesse contexto, reduz-se a atuação do Estado tanto na regulação econômica quanto na garantia de políticas sociais. Desse modo, o que seria um direito se transforma em mercadoria, sendo acessível àqueles que têm possibilidade de adquiri-los.

Freitas (2018) aponta que, no Brasil, o neoliberalismo se intensifica a partir da década de 1990, com políticas de austeridade, privatizações e transformações no papel do Estado. Nesse cenário, a educação passa a ser orientada pela lógica da eficiência, da produtividade e da formação de mão de obra, e sendo submetida a mecanismos de avaliação padronizada e metas de desempenho, o que evidencia a incorporação de uma racionalidade empresarial aplicada à educação.

No livro *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*, Freitas (2018) apresenta uma contextualização política que permite compreender os projetos de sociedade em disputa no Brasil nas últimas décadas e que conduziram ao panorama atual, com o neoliberalismo como ideologia, exercendo influência em todos os setores da sociedade, sobretudo na educação. Segundo o autor, entre os anos de 1995 e 2002, o Brasil foi governado pela coalização Partido da Social-Democracia Brasileira - PSDB e Partido da Frente Liberal - PFL, com a predominância de políticas neoliberais. A partir de 2003, ao assumir o poder o Partido dos Trabalhadores (PT), entra em cena o capitalismo desenvolvimentista, trazendo mudanças nas políticas sociais e educacionais, mudanças estas que não foram obstáculo para as reformas empresariais em curso.

Entretanto, em 2016, com o processo de golpe jurídico-parlamentar que retira o PT do poder,

A nova direita e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação (Freitas, 2018, p. 22).

Segundo Ramos e Frigotto (2016), o golpe de Estado de 2016 contra Dilma Rousseff esteve fortemente vinculado a interesses de ordem econômica, sendo justificado pela narrativa de uma crise fiscal decorrente do suposto excesso de gastos públicos no campo social. Assim, valendo-se da justificativa de que haveria uma crise instalada no país, o governo Temer rapidamente aprova de forma estratégica uma série de medidas para conter a “crise”. Há a aprovação, pelo Congresso Nacional, da PEC nº 55, que prevê o congelamento de investimentos públicos em áreas sociais pelo período

de 20 anos; a reforma trabalhista, que retira da classe trabalhadora direitos conquistados historicamente. No mesmo movimento, buscou-se reformular o Ensino Médio.

Ramos e Frigotto (2016) chamam a atenção para o fato de que, ainda no governo do PT, enquanto se buscavam avanços na cultura e educação, já existiam movimentos burgueses de disputa da escola pública na gestão, conteúdo, métodos e valores. São eles o Movimento Escola sem Partido, que, desde 2004, atuava na defesa da escola e dos conhecimentos neutros, e o Movimento Todos pela Educação, que tem como seus principais fundadores grandes grupos econômicos brasileiros e que foi cada vez mais ampliando seu espaço na direção ideológica e de conteúdos e métodos da educação pública. Para Ramos e Frigotto (2016, p. 44), “esses dois movimentos articulados, são os mentores da contrarreforma do ensino médio que serve ao projeto econômico e político do projeto societário defendido pelo Golpe de Estado de agosto de 2016”.

A BNCC, documento que orienta o currículo do Novo Ensino Médio, não se origina com a Reforma de 2017, mas resulta de um processo anterior, vinculado às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e iniciado ainda no governo Dilma Rousseff.

De acordo com Macedo (2018), sua elaboração teve início em 2014, com a criação de uma comissão no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo posteriormente desenvolvida pelo Ministério da Educação por meio da construção de versões sucessivas do documento, que envolveram consultas públicas, participação de especialistas e debates com segmentos da comunidade educacional. Nesse primeiro momento, segundo a autora, mesmo com limites, o processo buscava dialogar com diferentes atores e se articulava às Diretrizes Curriculares Nacionais, orientadas por uma concepção mais ampla de formação.

Entretanto, como aponta Macedo (2018), a partir do impeachment da presidenta Dilma, em 2016, e da reconfiguração das instâncias decisórias no MEC e no próprio CNE, observa-se uma inflexão significativa no processo de construção da BNCC. A nova versão do documento, segundo a autora, passa a ser conduzida de forma mais centralizada e acelerada, com alterações na composição dos órgãos responsáveis, redução do debate público e adoção de uma metodologia verticalizada, na qual as contribuições da sociedade são seletivamente incorporadas. A tramitação célere e a aprovação da BNCC, mesmo diante de questionamentos, pedidos de vista e votos contrários no CNE, evidenciam o caráter controverso desse processo. Nesse contexto, a BNCC passa a se alinhar a uma lógica de padronização curricular e de definição de

objetivos de aprendizagem desvinculados de um projeto formativo mais amplo, constituindo-se como elemento estruturante da Reforma do Ensino Médio e de sua orientação voltada às demandas do mercado.

Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, entra em vigor uma série de mudanças estruturais no Ensino Médio. Conforme apresentado pela BNCC (Brasil, 2018), desta etapa de ensino, no intuito de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a referida lei alterou a LDB, definindo que o currículo passasse a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos que poderiam ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Conforme indicado na Figura 1, abaixo, a BNCC prevê a oferta de cinco itinerários, sendo: 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, 2018).

Figura 1 - Esquema da BNCC do Ensino Médio e seus cinco itinerários formativos



Essa nova organização do Ensino Médio, com previsão de oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional, adota, conforme a BNCC, a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de

currículos e 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.

Embora os itinerários formativos, no plano normativo, sejam apresentados como percursos flexíveis que possibilitariam ao estudante escolher áreas de aprofundamento conforme seus interesses, na prática, essa lógica se apresenta limitada. Isso porque a escolha dos estudantes fica condicionada às possibilidades concretas de oferta das redes e das unidades escolares, produzindo, conforme Souza *et al.* (2021), uma falácia da liberdade de escolha e reforçando desigualdades educacionais. Os autores ainda reforçam que, do modo como é ofertada a Educação Profissional, como Itinerário Formativo (quinto itinerário de Formação Técnica e Profissional), a reforma se aproxima mais da formação polivalente que da politécnica, uma das bandeiras de luta dos educadores progressistas.

Piolli e Sala (2021) reforçam que essa organização curricular não apenas materializa a fragmentação do conhecimento, como também intensifica a diferenciação entre trajetórias formativas, aprofundando a dualidade estrutural da educação brasileira.

Essa perspectiva dialoga com Kuenzer (2007), que aponta que, no regime de acumulação flexível, surge um novo discurso sobre a dualidade, chamado de dualidade negada. Estabeleceram-se, nesse regime, novas relações entre economia e Estado com profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização.

Então, para assegurar a acumulação, fez-se necessário substituir a formação especializada pela formação geral, com a educação básica para todos e o desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida. Propõe-se integrar teoria e prática, educação geral e profissional, mas, na prática, a dualidade permanece. Ao invés de negar explicitamente o acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização de oportunidades educacionais através de uma gama de modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual (Kuenzer, 2007).

Ferretti (2018) acrescenta ainda em relação à oferta do itinerário de Formação Técnica e Profissional que, embora a lei do NEM tente apresentá-lo como integrado ao Ensino Médio, há, na verdade, uma espécie de negação dessa integração à medida que se configura como um itinerário formativo, em que a formação técnica se separa de certo modo da formação geral.

Além da proposição dos itinerários formativos, a reforma passa a orientar o

currículo para o desenvolvimento de competências e habilidades. Estabelece, inicialmente, a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos, amplia a possibilidade de oferta de componentes curriculares na modalidade de Educação a Distância (EaD) e permite a atuação de profissionais com notório saber na formação técnica e profissional. Tais elementos reforçam a flexibilização e a fragmentação curricular, em detrimento de uma formação integral (Brasil, 2017).

A permissão da Lei nº 13.417/2017 para a admissão de profissionais com notório saber para atuar com a EP, conforme Souza *et al.* (2021), abre uma lacuna perigosa, uma vez que a medida contribui para a desvalorização dos profissionais da educação. Isso porque desprestigia o essencial processo de formação docente para a construção de referenciais teóricos e práticos no ofício de ensinar e aprender no espaço da sala de aula.

Destacamos ainda que, a partir do NEM, se ampliam as possibilidades de oferta da EPT, estimulando parcerias com instituições privadas e com entidades que compõem o Sistema “S”, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Transporte (SEST) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), e autoriza a oferta da EPT na modalidade à distância (Brasil, 2017).

A ampliação dessas possibilidades também se relaciona ao fortalecimento das parcerias entre o poder público e o setor privado no campo educacional. Segundo Queiroz e Azevedo (2022), esse movimento vem se intensificando desde a década de 1990, acompanhado da incorporação de modelos de gestão e formas de organização do trabalho pedagógico orientados por princípios empresariais. Nesse processo, ganham espaço práticas pautadas por competitividade, premiação e comparação de resultados entre instituições e grupos escolares.

Para os autores, esse processo se intensificou a partir do golpe de 2016, quando diferentes atores privados passaram a exercer maior influência na formulação e condução de (contra)reformas educacionais em escala nacional. Essa participação pode ser observada, entre outros aspectos, nas mudanças promovidas na organização do Ensino Médio e na implementação da BNCC em diferentes redes de ensino (Queiroz; Azevedo, 2022).

Nesse sentido, Ramos e Paranhos (2022) afirmam que a BNCC e o Novo Ensino Médio retomam noções e conceitos já conhecidos no campo educacional, presentes nas reformas iniciadas nos anos 1990, tais como empreendedorismo, participação,

autonomia, qualidade e, principalmente, pedagogia das competências, que estrutura sua prática pedagógica.

A pedagogia das competências, nesse contexto, baseia-se na ideia de que a escola deve preparar os estudantes para se adaptarem a um mundo do trabalho marcado pela flexibilidade, instabilidade e precarização. Desse modo, observam-se o esvaziamento dos conteúdos científicos e a valorização de aprendizagens consideradas úteis e aplicáveis, configurando o que Ramos e Paranhos (2022) denominam como uma pedagogia do “aprender a aprender”, associada a uma lógica generalista e relativista da educação básica. Tais autores indicam que, nesse cenário, a função da escola é redefinida, passando a priorizar a formação para a empregabilidade e a adaptação às incertezas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

De acordo com Silva (2022), a reorganização curricular proposta pelo NEM tende a aprofundar a histórica dualidade estrutural da educação brasileira. O currículo fragmentado contribui, por sua vez, para a fragmentação do conhecimento e para a reprodução das desigualdades educacionais.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, apesar de ampliar o acesso à formação técnica, também levanta reflexões e debates sobre a qualidade da formação dos estudantes, a fragmentação do currículo, com a redução da carga horária da formação geral básica, e a possível intensificação da lógica empresarial no interior da escola pública.

Conforme Silva e Caú (2026), a Reforma de 2017 compromete a concepção de formação integral assegurada pela LDB e desconsidera ainda a trajetória dos Institutos Federais, referências por consolidar o Ensino Médio Integrado com base na articulação entre formação básica e técnica, orientada pelo trabalho como princípio educativo e pela politecnia como fundamento pedagógico. Nesse contexto, os Institutos Federais assumem papel central na defesa de um projeto formativo de base unitária, ainda que atravessado por desafios e contradições inerentes ao cenário educacional contemporâneo.

As diversas críticas dirigidas ao NEM, especialmente no que se refere à fragmentação curricular, à flexibilização da formação e ao afastamento da perspectiva de formação integral, somadas aos desafios enfrentados em sua implementação, impulsionaram a revisão parcial da política do NEM após o retorno da esquerda à Presidência, em 2023 (Silva; Caú, 2026, p. 168).

Assim, conforme Silva e Caú (2026), o governo suspendeu a reforma que estava em curso por 60 dias, com a justificativa de que fossem realizados debates com a sociedade, no entanto, não foi o que aconteceu. A nova legislação, a Lei nº 14.945, sancionada em 31 de julho de 2024, revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispôs sobre a Reforma do Ensino Médio, apesar de surgir como resposta às pressões em torno do NEM, apresentando propostas de algumas alterações em sua organização, não rompe com a lógica que orientou a reforma anterior. Manteve então elementos como a fragmentação curricular, a flexibilização da formação e a centralidade de uma perspectiva alinhada às demandas do mercado.

Dentre as alterações propostas com a atualização do NEM, estão: retomada da carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas; alteração da carga horária dos itinerários formativos para 600 horas; além da Língua Portuguesa e Matemática, as disciplinas das demais áreas de conhecimento voltam a estar presentes ao longo de todo o percurso do Ensino Médio; há ainda a ampliação da oferta de itinerários técnicos profissionais e incentivo ao ensino técnico concomitante (Brasil, 2024).

Apesar destas mudanças propostas pela Lei nº 14.945/2024, existem várias críticas e limitações para que essa etapa de ensino possibilite aos jovens uma formação integral para emancipação humana. Continuam presentes a fragmentação curricular, com a formação técnica desarticulada da formação geral, a desigualdade de acesso aos itinerários e à qualidade de ensino, a precarização do trabalho docente, e o projeto de educação segue com foco no mercado.

Percebe-se que as modificações curriculares determinadas pela contrarreforma se mostram repletas de brechas pelas quais a lógica de mercado se adentra com grande intensidade, moldando a função da escola, o ser professor, a formação dos sujeitos e suas subjetividades, os processos pedagógicos e o currículo. Dissimulada por uma expectativa redentora de educação e pelo engodo do espírito empreendedor, essa lógica projeta uma trajetória escolar baseada no individualismo e na competitividade e, como consequência, imprime, no trabalhador, a ilusão de que ele é o único responsável por suprir suas condições de subsistência. Por último, esse domínio atende à necessidade de ampla aceitação do modelo vigente e, com isso, reforça e reproduz a estrutura de acumulação sem limites do capital (Barbosa; Deimling, 2022, p. 23).

Trata-se, portanto, de uma contrarreforma que, nas palavras de Motta e Frigotto (2017), expressa um projeto societário que aprofunda a dualidade educacional, esvazia o acesso ao conhecimento científico e limita as possibilidades de emancipação dos filhos da classe trabalhadora.

Conforme denunciado na Carta Aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (2022), o NEM se vincula a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate às desigualdades sociais. Isso é evidenciado por vários fatores apresentados na Carta, que justifica o pedido de revogação, dentre eles: a reforma fragiliza o conceito de Ensino Médio como parte da Educação Básica; amplia a oferta do EM de tempo integral sem garantir condições de acesso e permanência dos estudantes; induz jovens da rede pública a cursar itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária; rebaixa a educação profissional à condição de “itinerário formativo”; desregulamenta a profissão docente, à medida que admite pessoas sem formação docente, contratadas de forma precária a ministrar disciplinas da educação profissional aos jovens no espaço escolar; terceiriza parte da formação escolar para agentes externos ao sistema educacional; segmenta e aprofunda as desigualdades ao instituir diversificação curricular por meio de itinerários formativos etc.

Segundo Ferretti (2018), não se pode atribuir às políticas educacionais, isoladamente, a capacidade de resolver os problemas da formação humana no âmbito escolar, pois a educação apresenta limites, visto o papel que muitas vezes desempenha de reprodução social. Por outro lado, o autor indica que, além de um campo de contradições, a educação também se apresenta como um campo de possibilidades para transformação social.

Diante disso, como apontam Silva e Caú (2026), torna-se fundamental retomar o horizonte do Ensino Médio como política de Estado comprometida com a formação humana integral. Sendo assim, as discussões apresentadas nesta seção evidenciam não apenas os limites e contradições do NEM, mas também a urgência de fortalecimento de práticas e políticas educacionais orientadas por uma perspectiva crítica, que reafirme a educação como direito social e como instrumento de emancipação humana.

3.4. IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS

Como desdobramento da contrarreforma do Ensino Médio, analisada na seção anterior, a BNCC - Etapa Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018, passa a estabelecer diretrizes, competências e habilidades consideradas essenciais para a formação dos estudantes brasileiros. Longe de se configurar como um documento neutro,

a BNCC se insere em um conjunto mais amplo de reconfigurações curriculares orientadas por uma lógica que privilegia a flexibilização e a adaptação às demandas do mercado.

A partir desse documento, cada Estado ficou responsável por detalhar como essas diretrizes seriam traduzidas na realidade local, respeitando seu contexto e especificidades (Brasil, 2018). Em Goiás, esse processo começou em 2019, com a elaboração do Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio (DCGO-EM).

Conforme descrito no próprio documento, sua produção contou com mais de quarenta mil contribuições da comunidade escolar dentre educadores/as, estudantes, responsáveis e demais membros da sociedade civil, via consulta pública, realizada no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020, além das contribuições feitas em diferentes momentos nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE), encontros nas unidades escolares e no Seminário Estadual BNCC e o Novo Documento Curricular do Ensino Médio ocorrido em outubro de 2019 (Goiás, 2021).

No entanto, é importante destacar que, apesar de tais dados apontarem para um processo participativo na construção do DCGO-EM, é necessário problematizar em que medida essa participação se efetivou, considerando as críticas já apontadas ao caráter verticalizado da construção da BNCC em âmbito nacional. Isso porque as escolas da rede estadual não foram visitadas previamente para realização de diagnóstico ou planejamento alinhado à realidade da escola e às demandas dos professores e estudantes.

Submetido ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO) e posteriormente homologado, o DCGO-EM entrou em vigência em 2021, ano em que o “Novo” Ensino Médio começa a ser implementado em todas as escolas públicas estaduais do Estado de Goiás. Nesse cenário, 106 unidades escolares, dentre elas o Colégio Estadual Jardim Vila Boa, campo desta pesquisa, localizado no município de Goiânia, passaram a organizar seus currículos a partir das diretrizes estabelecidas no documento.

Entretanto, embora apresentado como orientador para a organização do currículo e das práticas pedagógicas, o DCGO-EM se insere em um conjunto de políticas educacionais alinhadas à BNCC e à estrutura do “Novo” Ensino Médio. Desse modo, o documento incorpora as mesmas tensões e contradições já discutidas neste trabalho, tais como a flexibilização curricular, a fragmentação da formação e os limites para a efetivação de uma proposta de formação humana integral.

Desse modo, visando atender ao quinto itinerário formativo voltado à formação técnica e profissional, a partir de 2021, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) iniciou a implantação do Itinerário Formativo Técnico-Profissionalizante

em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Reforma do Ensino Médio.

De acordo com o descrito nas diretrizes pedagógicas da Seduc-GO, a Educação Profissional e Tecnológica na rede estadual de Goiás está organizada a partir de três principais ofertas: Cursos de Formação Inicial e Continuada (os chamados cursos FICs), Ensino Médio Concomitante Intercomplementar à Educação Profissional Técnica e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (Goiás, 2024a).

Os cursos FICs integram a parte diversificada das matrizes curriculares das escolas que ofertam o Ensino Médio parcial noturno, cujo currículo prevê 25 horas semanais presenciais voltadas à formação geral básica e 5 horas em EaD direcionadas à oferta de cursos variados de qualificação profissional, tais como: Assistente Administrativo, Assistente Financeiro, Assistente de Logística, Auxiliar de Agroecologia, Auxiliar de Agropecuária e Vendedor. Conforme mencionado, no DCGO-EM, esses cursos são autoinstrucionais, o que implica que os estudantes realizam as atividades e acompanham seu desenvolvimento de forma independente (Goiás, 2024a).

A incorporação da modalidade a distância, nesse formato de oferta da Educação Profissional, suscita questionamentos quanto às condições efetivas de aprendizagem e à qualidade da formação oferecida, especialmente no contexto da educação pública, demonstrando uma tendência de flexibilização que pode prejudicar o processo formativo.

Na modalidade de Ensino Médio Concomitante Intercomplementar à Educação Profissional Técnica, a qualificação profissional é ofertada por meio de parcerias. Conforme as diretrizes pedagógicas da Seduc, a unidade escolar e a instituição parceira desenvolvem de forma simultânea um projeto pedagógico integrado ao conteúdo, mediante a ação de intercomplementaridade. São parceiros da Seduc na oferta de cursos técnicos nesse formato: o Sest e Senat, a Secretaria da Retomada (SER) e a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) (Goiás, 2024a). A partir de 2025, foram estabelecidas ainda parcerias com o Senai e Senac, ampliando a oferta dessa modalidade.

Entretanto, esse modelo de parceria público/privada na educação, longe de significar somente ampliação das possibilidades de oferta, também indica que parte da formação escolar está sendo terceirizada, impondo, conforme Freitas (2018) e Queiroz e Azevedo (2022), modelos de gestão escolar e organização do trabalho pedagógico baseados na mercantilização da educação pública e na introdução da lógica da competitividade.

Por sua vez, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de oferta própria da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, conforme suas diretrizes

pedagógicas para o ano de 2024, consiste na modalidade em que a própria escola organiza, de modo articulado, a formação geral básica e as disciplinas técnicas do curso a ser ofertado, permitindo ao estudante que inicia o Ensino Médio concluir essa etapa da Educação Básica obtendo sua habilitação profissional técnica (Goiás, 2024a).

Em relação a essa modalidade, analisada por nós nesta pesquisa de modo mais aprofundado, vale destacar que os professores que atuam na parte propedêutica são aqueles já lotados na Unidade Escolar, conforme sua área de formação, enquanto os profissionais que atuam nas disciplinas técnicas são contratados pela Seduc-GO, com base no critério de notório saber na área em que irão atuar. Essa configuração será retomada na seção seguinte, na qual nos dedicamos à análise da formação docente, buscando problematizar as implicações dessas formas de contratação para o exercício da docência no contexto do “Novo” Ensino Médio.

Apesar de essa modalidade apresentar, pelo modo como está organizada, um maior potencial de articulação entre formação geral e formação técnica, aproximando-se, ainda que parcialmente, da proposta desenvolvida no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sua implementação no contexto da rede estadual também se insere nas contradições da reforma. Isso se expressa, entre outros aspectos, na forma de contratação dos docentes das áreas técnicas, realizada com base no critério de notório saber, e na ausência de condições efetivas para a construção de um currículo verdadeiramente integrado.

O Ensino Médio Integrado sob responsabilidade direta da Seduc-GO passou a ser implementado em algumas unidades escolares de Goiânia, em 2023, sendo elas denominadas “colégios-piloto”. No ano de 2024, houve a ampliação dessa oferta para outras escolas, dentre elas, o Colégio Estadual Jardim Vila Boa, campo empírico da nossa investigação.

Entretanto, já no ano seguinte, em 2025, houve a descontinuidade dessa modalidade de oferta própria pela Seduc-GO, passando a predominar a oferta da Educação Profissional na forma concomitante intercomplementar, por meio de parcerias público-privadas.

Assim, no Colégio Estadual Jardim Vila Boa, conforme os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com a equipe gestora, a oferta do EMI ocorreu em apenas um ciclo formativo, mantendo-se, no ano de 2026, apenas em caráter de terminalidade para os estudantes ingressantes no ano de 2024. Esse cenário evidencia que a proposta do NEM é confusa, marcada por indefinições, cuja concepção e objetivos não se apresentam de

forma clara.

No que se refere à sua organização, nas unidades escolares que ofertam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo parcial, a jornada diária é de 30 horas-aula por semana, distribuídas em 6 horas-aula presenciais diárias. As aulas que compõem a parte propedêutica e as que se referem à Formação Profissional são intercaladas ao longo das 6 aulas diárias (Goiás, 2024a).

Atualmente, a Seduc-GO disponibiliza, nas diferentes unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, algumas opções de cursos técnicos integrados, dentre os quais se destacam: Alimentos, Administração, Informática, Marketing, Química, Segurança do Trabalho, Dança, Instrumento Musical e Teatro (Goiás, 2024a). No entanto, essa oferta não ocorre de forma integral entre as escolas, sendo condicionada às possibilidades estruturais e organizacionais de cada unidade, o que pode implicar desigualdades no acesso às diferentes formações técnicas.

No caso do Colégio Estadual Jardim Vila Boa, é ofertado o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica com duas opções de cursos: Administração e Marketing. A existência da oferta de apenas esses dois cursos na unidade escolar nos faz refletir sobre a falácia da liberdade de escolha dos estudantes a partir do NEM.

Cássio e Goulart (2022) destacam que a liberdade de escolha foi um elemento ideológico importante na implementação da reforma do “Novo” Ensino Médio. Os autores reforçam que o uso da dita liberdade de escolha como propaganda contribuiu para ocultar não apenas a limitação material da escolha igualitária, como induziu a reprodução das desigualdades.

Nessa perspectiva, observamos que, na prática, a escolha dos estudantes ficou restrita às duas possibilidades previamente definidas pela escola, sem estabelecer diálogo com seus interesses ou identificação frente aos seus projetos de vida. Desse modo, a chamada liberdade de escolha evidenciou um distanciamento entre o plano do discurso e as condições reais de sua implementação.

As matrizes curriculares apresentadas a seguir (Figura 2 e 3) nos permitem visualizar o modo como essa proposta está estruturada no plano do currículo e refletir em que medida a articulação entre formação geral e formação técnica se efetiva ou se limita a uma organização fragmentada dos componentes curriculares.

Figura 2 – Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Administração

MATRIZ CURRICULAR - CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ADMINISTRAÇÃO										
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª série		2ª série		3ª série		CH TOTAL H/A	CH TOTAL H/A	CH TOTAL H/A
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA			
1 - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480		400
	Arte	1	40	1	40	1	40	120		100
	Educação Física	1	40	1	40			80		67
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	1	40	1	40	1	40	120		100
2 - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	3	120	3	120	3	120	360		300
3 - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	2	80	2	80	240		200
	Química	2	80	2	80	2	80	240		200
	Biologia	2	80	2	80	2	80	240		200
	História	2	80	2	80	2	80	240		200
4 - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Geografia	2	80	2	80	2	80	240		200
	Filosofia	1	40	1	40			80		67
	Sociologia	1	40	1	40			80		67
	SUBTOTAL – FGB	22	880	22	880	19	760	2520		2100

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª série		2ª série		3ª série		CH TOTAL H/A	CH TOTAL H/A
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
5 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Fundamentos do mundo do trabalho	1	40					40	33
	Fundamentos da Administração	2	80					80	67
	Fundamentos de Economia	1	40					40	33
	Legislação e organização empresarial			1	40			40	33
	Técnicas administrativas					2	80	80	67
	Gestão de pessoas	1	40	1	40			80	67
	Gestão da qualidade					1	40	40	33
	Gestão de processos					2	40	80	67
	Gestão da produção					1	40	40	33
	Contabilidade básica					1	40	40	33
	Logística empresarial			2	80			80	67
	Estatística aplicada			1	40			40	33
	Marketing empresarial					2	80	80	67
	Matemática financeira			1	40			40	33
	Empreendedorismo			1	40			40	33
	Redação empresarial	1	40					40	33
	Meio ambiente, saúde e segurança			1	40			40	33
	Informática básica	1	40					40	33
	Ética e relações interpessoais	1	40					40	33
6 - ATIVIDADES INTEGRADORAS	Projeto de curso (abordagem de objeto de estudo inerente ao perfil do técnico em Administração).					2	80	80	67
SUBTOTAL – FP		8	320	8	320	11	440	1080	900
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		30	1200	30	1200	30	1200	3600	3000
Saída intermediária de qualificação ao final da 2ª série		Qualificação Profissional Técnica em Assistente Administrativo						533 horas	

Obs.: a matriz curricular do presente curso não prevê estágio supervisionado obrigatório, nem trabalho de conclusão de curso – TCC, sendo proposto como prática profissional, um Projeto de Curso (Projeto Integrador) que visa proporcionar a integração entre os conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos ao longo do curso.
Fonte: Plano de Curso Técnico em Administração (2024c, p. 12).

Figura 3 – Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Marketing

MATRIZ CURRICULAR - CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MARKETING										
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª série		2ª série		3ª série		CH TOTAL H/A	CH TOTAL H/A	CH TOTAL H/A
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA			
1 - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480		400
	Arte	1	40	1	40	1	40	120		100
	Educação Física	1	40	1	40			80		67
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	1	40	1	40	1	40	120		100
2 - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	3	120	3	120	3	120	360		300
3 - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	2	80	2	80	240		200
	Química	2	80	2	80	2	80	240		200
	Biologia	2	80	2	80	2	80	240		200
	História	2	80	2	80	2	80	240		200
4 - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Geografia	2	80	2	80	2	80	240		200
	Filosofia	1	40	1	40			80		67
	Sociologia	1	40	1	40			80		67
SUBTOTAL – FGB		22	880	22	880	19	760	2520		2100

PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª série		2ª série		3ª série		CH TOTAL H/A	CH TOTAL H/A
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
5 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Fundamentos do mundo do trabalho	1	40						40	33
	Fundamentos do marketing	2	80						80	67
	Legislação e organização empresarial			1	40				40	33
	Fundamentos de Economia			1	40				40	33
	Fundamentos de Administração	1	40						40	33
	Marketing pessoal	1	40						40	33
	Marketing digital					2	80		80	67
	Marketing institucional					2	80		80	67
	Planejamento de marketing			2	80				80	67
	Logística aplicada					1	40		40	33
	Vendas e estratégias de negociação					2	80		80	67
	Pesquisa de marketing					1	40		40	33
	Pesquisa mercadológica			2	80				80	67
	Comportamento do consumidor			1	40				40	33
	Empreendedorismo					1	40		40	33
	Redação empresarial	1	40						40	33
	Estatística aplicada			1	40				40	33
	Informática básica	1	40						40	33
	Ética e relações interpessoais	1	40						40	33
	Projeto de curso (abordagem de objeto de estudo inerente ao perfil do técnico em Marketing)							2	80	67
6 - ATIVIDADES INTEGRADORAS										
SUBTOTAL - FP		8	320	8	320	11	440		1080	900
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		30	1200	30	1200	30	1200		3600	3000
Saída intermediária de qualificação ao final da 2ª série		Qualificação Profissional Técnica em Assistente Administrativo							533 horas	

Obs.: a matriz curricular do presente curso não prevê estágio supervisionado obrigatório, nem trabalho de conclusão de curso – TCC, sendo proposto, como prática profissional, um Projeto de Curso (Projeto Integrador), que visa proporcionar a integração entre os conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos ao longo do curso.

Fonte: Plano de Curso Técnico em Marketing (2024d, p. 13).

A partir das matrizes curriculares, observamos que a articulação entre formação geral e área técnica se dá mais de forma justaposta do que integrada, o que reforça as discussões acerca dos limites da efetivação do Ensino Médio Integrado na rede estadual no contexto da reforma.

Para além da organização curricular, é relevante analisar como a oferta dessas formações técnicas pela Seduc-GO é justificada nos documentos oficiais da rede, uma vez que tais justificativas revelam as concepções que orientam a escolha das áreas e os objetivos atribuídos à formação dos estudantes. Desse modo, os Planos de Curso (2024c, d) das formações técnicas em Administração e Marketing explicitam os fundamentos que sustentam a presença dessas habilitações na unidade escolar.

Os Planos de Curso (2024c, d) das formações técnicas em Administração e Marketing justificam, em sua redação, a oferta dessas habilitações na unidade escolar por possuírem um amplo campo de trabalho, considerando seus campos de atuação e a diversidade de ocupações a elas associadas, o que destaca seu caráter multissetorial. No caso da área da Administração, o documento enfatiza o elevado número de funções administrativas existentes nas empresas. No que tange ao curso de Marketing, esse é apresentado como estratégico diante das dinâmicas contemporâneas de consumo, comunicação e circulação de produtos e serviços, o que pode, conforme o documento, proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades voltados à compreensão das relações de mercado.

Os Planos dessas respectivas áreas ainda apontam que elas são áreas profissionais que empregam muitos jovens, sendo, para muitos deles, a principal porta de entrada para o mercado de trabalho. Assim, justificam as formações técnicas de nível médio em Administração ou Marketing como importantes opções formativas para os jovens que estão ingressando no Ensino Médio, os quais já poderão ir se qualificando para o ingresso no mundo do trabalho, ainda nesta etapa de escolaridade, ou àqueles que desejarem possibilitar amplas e sólidas condições de continuarem sua formação pessoal e profissional em níveis mais elevados de ensino, nessa área profissional ou em outras áreas afins (Goiás, 2024c, d).

No que tange à concepção de formação integral do estudante, os Planos de Cursos (2024c, d) indicam que formação integral é aquela que contempla todas as dimensões de sua constituição como pessoa, articulando o desenvolvimento de competências e habilidades que envolvem tanto a construção do conhecimento quanto o pensamento científico, de forma crítica e criativa. Essa formação também abrange a valorização da diversidade cultural e artística, a comunicação em diferentes linguagens, o uso consciente das tecnologias digitais, a responsabilidade socioambiental e o exercício pleno da cidadania.

O documento também ressalta que o Colégio Estadual Jardim Vila Boa tem como objetivo converter a alternância entre as aulas da formação geral e técnica em um processo de integração efetiva, promovendo a articulação entre os saberes e contribuindo para a formação de profissionais com pensamento crítico e plenamente desenvolvidos em suas dimensões humanas. Nessa perspectiva, os componentes da Formação Geral Básica e da formação profissional precisam ser realizados de forma que os diversos saberes neles encerrados dialoguem e se intercomplementem num movimento unívoco que tem como referencial o perfil profissional previsto para a respectiva habilitação (Goiás, 2024b).

Confrontando essas perspectivas com as discussões teóricas apresentadas em nosso estudo, torna-se necessário problematizar a concepção de formação integral apresentada nos Planos de Curso. Mesmo o documento fazendo menção a uma formação ampla do estudante, observamos que tal concepção tem como base a noção de competências e habilidades, comumente associada a uma perspectiva instrumental e alinhada às demandas do mercado de trabalho. Logo, distancia-se da concepção de formação humana integral defendida no campo da Educação Profissional e Tecnológica, que compreende a formação como um processo que articula trabalho, ciência, cultura e tecnologia numa perspectiva crítica e emancipatória.

Ademais, considerando a fragmentação dos componentes curriculares e a carga horária muito reduzida da Formação Geral Básica, tornam-se inviáveis efetivar, na formação dos estudantes no cotidiano escolar, todas as dimensões que os Planos de Curso apresentam como essencial para a formação integral.

No que se refere à articulação entre os saberes, embora o documento aponte para a necessidade de integração entre formação geral e formação técnica, a realidade observada no Colégio Estadual Jardim Vila Boa evidencia a ausência de projetos integradores ou estratégias sistemáticas de articulação curricular, o que indica que essa integração permanece, sobretudo, no plano discursivo, não se efetivando na prática pedagógica. Mas cabe destacar que, apesar de o documento apresentar tal articulação como um objetivo a ser atingido pelo colégio, a forma como a política educacional está estruturada não contribui para a articulação entre os saberes, pelo contrário, impõe limites significativos para que a escola efetive realmente uma proposta de formação integrada.

Ao levantar essas reflexões em torno do EMI diante de sua recente implementação na Rede Estadual de Educação de Goiás, torna-se pertinente estabelecer um diálogo com a experiência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), reconhecidos nacionalmente como referência nessa proposta de Ensino Médio Integrado. A lei de criação desses institutos (Lei nº 11.892/2008) estabelece como uma de suas atribuições a oferta da

educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente de forma articulada ao Ensino Médio (Brasil, 2008). Nesse contexto, tais instituições se destacam pela busca de efetivação de práticas integradoras, como projetos interdisciplinares, atividades de pesquisa como princípio educativo e articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Santos *et al.*, 2018, p.189).

De acordo Amorim e Rocha (2024), entre vários servidores-pesquisadores dos institutos federais que desenvolveram estudos sobre o EMI nos respectivos campos aos quais possuem vínculo, muitos observaram que eles enfrentam muitas dificuldades para materializar essa proposta formativa com vistas à formação humana e à superação da dualidade escolar. Ao mesmo tempo, dentre as pesquisas analisadas por esses autores, várias delas concluíram que tais institutos apresentam características importantes para a efetivação da proposta de EMI na concepção de formação omnilateral como a concepção de trabalho como princípio educativo, o currículo integrado, a valorização docente, a estrutura física adequada, a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Diante dessas considerações, verificamos que, mesmo a Reforma do Ensino Médio tendo incorporado, em seu discurso, a proposta de articulação entre formação geral e formação técnica, sua implementação na Rede Estadual não contribuiu para a consolidação de um modelo de formação integrada nos moldes daquele historicamente desenvolvido pelos Institutos Federais. Ao contrário, como discutido ao longo desta seção, notamos um distanciamento significativo dessa concepção.

É a partir desse cenário de contradições e disputas que se torna fundamental compreender as implicações dessa implementação na formação e no trabalho docente. Assim, a próxima seção se dedica a analisar a formação docente no contexto do Ensino Médio Integrado, buscando identificar os desafios enfrentados na articulação entre formação geral e técnica, bem como refletir sobre o papel da formação continuada diante das demandas impostas pelo NEM.

3.5. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil tem sido, historicamente, marcada por tensões decorrentes da dualidade educacional, expressas na separação entre formação geral e formação para o trabalho. Nesse contexto, como apresentado no referencial teórico deste estudo, a própria constituição da EPT se realizou com a finalidade de atender às necessidades produtivas de cada período histórico.

Para Moura (2015), é possível observar que, ao longo do tempo, essa lógica refletiu nas iniciativas voltadas à formação de professores para esse campo, que assumiram, em grande medida, caráter emergencial e instrumental, evidenciando a ausência de uma política estruturada que articule conhecimentos pedagógicos e técnicos numa perspectiva crítica e integrada. Segundo o autor, esse cenário contribuiu para a consolidação de uma formação docente, frequentemente orientada pelas demandas do capital, em detrimento de uma formação voltada à compreensão dos fundamentos científicos, sociais e culturais do trabalho.

Na atualidade, essas questões continuam presentes e têm sido intensificadas diante da ampliação da oferta da Educação Profissional por meio da Reforma do “Novo” Ensino Médio em que, cada vez mais, a docência para a EPT requer não apenas domínio técnico, mas também a capacidade de articular diferentes saberes, devido à complexidade desse campo de atuação. Por outro lado, as contradições do modelo econômico vigente e a subordinação da educação às demandas do mercado têm refletido na formação desses docentes.

Ao discutir a formação de professores para a EPT, Moura (2015) destaca que essa problemática não pode ser compreendida de forma isolada, desvinculada do modelo de sociedade e de desenvolvimento econômico em curso. Para o autor, pensar a formação docente implica responder, antes de tudo, a duas questões fundamentais: “formação de professores para que sociedade?” e “formação de professores para que educação profissional e tecnológica?”. Nessa perspectiva, o autor argumenta que o modelo de desenvolvimento historicamente consolidado no Brasil, marcado pela dependência econômica externa e pela submissão às exigências do mercado global, contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais e para a manutenção de uma educação dual, destinada de forma distinta às diferentes classes sociais.

Moura (2015) aponta que, diante da complexidade que envolve as instituições que atuam na esfera da EPT, torna-se necessário que os professores e demais sujeitos envolvidos com a formação dos estudantes sejam muito bem formados e qualificados profissionalmente. Assim, Moura (2015, p. 30) enfatiza que:

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdo para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

A proposta de Ensino Médio Integrado, que representou uma tentativa de ruptura com a tradição pragmática e instrumental, historicamente atribuída à formação profissional destinada à classe trabalhadora, ganhou força com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) pela Lei nº 11.892/2008, que reorganizou a antiga Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Segundo Sell (2019), os Institutos Federais foram instituídos em 2008 dentro de uma proposta de política pública voltada para o desenvolvimento, com foco na ampliação do acesso à educação e na promoção da justiça social. Essa iniciativa ocorreu no contexto do governo Lula (2003-2010), período em que o Ensino Médio Integrado foi reestabelecido como forma para amenizar a histórica divisão entre formação geral e técnica, especialmente entre os jovens da classe trabalhadora.

Nesse cenário de expansão da Educação Profissional, com a ampliação da oferta de vagas para o ingresso nos cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e pós-graduação nos IFs, intensifica-se, conforme Souza e Rodrigues (2017), a demanda por docentes, ampliando ainda mais o desafio de formar professores para atuar na EPT. Os autores destacam ainda a diversidade de currículos, redes ofertantes, áreas profissionais e eixos tecnológicos, e ainda a articulação com outras modalidades, como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos.

Apesar de os Institutos Federais apresentarem condições mais favoráveis para a construção dessa proposta formativa e se destacarem, como apontam Santos *et al.* (2018), pela valorização docente, infraestrutura adequada, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o quadro mais amplo da EPT ainda é marcado pela ausência de políticas estruturadas de formação docente, reflexo das profundas desigualdades entre as redes de ensino.

Sendo assim, Moura (2015) aponta três direções distintas e igualmente importantes no que tange à formação docente no campo da EPT: a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro.

Embora as três direções apontadas por Moura (2015) sejam fundamentais para a construção de uma política consistente de formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, neste estudo, voltamo-nos especialmente para a formação continuada, ou seja, para aqueles que já estão em exercício. Esta delimitação se deve às transformações recentes trazidas pela Reforma do Ensino Médio, sobretudo pela implementação dos itinerários formativos relacionados à formação técnica e profissional (V Itinerário).

No contexto do “Novo” Ensino Médio, a grande maioria dos docentes que passaram a atuar em componentes curriculares vinculados à EPT já integrava, anteriormente, o quadro da Educação Básica, sendo professores licenciados em suas respectivas áreas de atuação. Entretanto, a implementação de modalidades com vistas a atender o quinto itinerário, como é

o caso do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, passou a exigir desses professores novos conhecimentos e práticas pedagógicas articuladas aos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica, intensificando a demanda por processos de formação continuada capazes de subsidiar práticas coerentes com a perspectiva de formação humana integral defendida no âmbito do Ensino Médio Integrado, que constitui o foco deste estudo.

Em direção oposta à necessidade de fortalecimento da formação docente para atuação na EPT, a Reforma do Ensino Médio também instituiu mecanismos que contribuem para a flexibilização e precarização do trabalho docente. De acordo com a Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (2022), esta política educacional desregulamenta a profissão docente a partir de dois aspectos: ao propor itinerários formativos que objetivam aquisição de competências instrumentais, desconstruindo os conhecimentos e métodos científicos que fundamentam as áreas de atuação para as quais os docentes foram licenciados; e, ao legitimar a atuação de pessoas sem formação docente e contratadas de forma precária, para atuar com o itinerário de formação técnica e profissional, lidando com jovens no ambiente escolar.

Aliás, este é um dos aspectos mais controversos dessa reforma no que tange à temática da formação docente: a incorporação do chamado “notório saber” como critério para atuação na educação básica. Tal medida, prevista inicialmente na Lei nº 13.415/2017 e mantida na Lei nº 14.945/2024, conforme indica Costa (2018), representa um retrocesso diante do esforço, sobretudo a partir de 2004, no que tange à valorização das políticas de Estado para que a formação de professores seja exercida por profissionais licenciados.

Segundo Machado (2021), nas universidades brasileiras, o reconhecimento do notório saber possui um caráter excepcional, sendo utilizado para valorizar o conhecimento e a erudição para o exercício do magistério superior de pessoas que, apesar de não possuírem formação em nível de pós-graduação, apresentam qualificação no campo do conhecimento. Antes mesmo de o expediente do notório saber ser formalizado pela LDB de 1996 com vistas a esta finalidade, a Universidade de Brasília já o adotava, incorporando-o em seus estatutos desde o início de suas atividades. Isso porque, na época, a oferta de mestres e doutores era muito reduzida devido à insuficiência de programas de pós-graduação disponíveis.

A apropriação do instrumento do notório saber a partir da Reforma do Ensino Médio, segundo Machado (2021), é utilizada em um sentido muito distinto do que é adotado pelas universidades. Manifesta-se, segundo a autora, como uma possibilidade de que as instituições e sistemas de ensino se adequem a um baixo custo à oferta do quinto itinerário formativo instituído pelo NEM.

Ao considerar o instrumento do notório saber, Machado (2021, p. 58) apresenta a seguinte definição:

Por notório saber denomina-se o título que confere credibilidade e segurança ao resultado do processo de apuração e legalização de conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências, mediante o qual também se reconhecem formas de aprendizagens alternativas às propiciadas pelas instituições formais de escolarização.

A autora, ao analisar as Políticas de formação de professores, frente ao provimento flexível de docentes para o itinerário de formação técnica a partir da REM, argumenta que essa estratégia revela, por um lado, a necessidade de atender às demandas da nova organização curricular e, por outro, reforça a inexistência de políticas estruturadas de formação docente para a EPT.

Nessa direção, Costa (2018) argumenta que o reconhecimento do notório saber no âmbito da educação básica remete à profissão docente, especialmente para a educação profissional aos primórdios do século XIX, quando o ensino das técnicas era conduzido pelos profissionais dos ofícios. Nesse sentido, a autora ainda denuncia que:

O reconhecimento do notório saber é uma afronta aos profissionais e especialistas da educação que acreditam que, para exercer a profissão professor, é necessário mais que o domínio de conteúdos específicos. É necessário compreender, sobretudo em EP, as relações didático-política, pedagógica, histórico-cultural dos processos educacionais, bem como entender que a base estruturante dos cursos de EP, para a formação integral dos técnicos, requer ser balizada na interação da ciência, tecnologia, cultura, arte, política, e áreas científicas específicas dos saberes (Costa, 2018, p. 253).

Observamos que a institucionalização do notório saber no contexto do NEM, além de retomar práticas historicamente superadas, contribui para a desvalorização da docência como profissão, ao relativizar a importância da formação pedagógica no exercício do magistério. De acordo com Santos e Silva (2024), esse movimento, ao permitir que a docência seja exercida por profissionais sem formação pedagógica, constitui um processo de precarização, bem como de desprofissionalização do papel dos professores, desconsiderando princípios fundamentais que sustentam a educação como prática social e formativa.

Vale destacar que a própria legislação educacional brasileira estabelece parâmetros mínimos para o exercício da docência. A LDB 9.394/1996, em seu Artigo 62, determina que a formação de professores para atuar na educação básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura. Esse documento expressa uma conquista histórica no reconhecimento da

docência como profissão que requer formação específica. Contudo, a incorporação do notório saber como critério para atuação na educação básica representa um retrocesso em relação a esse marco legal, o que, segundo Barbosa e Deimling (2022), contribui para aprofundar os problemas que afetam a questão da formação e do trabalho docente.

Logo, o notório saber não deve ser compreendido como o único fator responsável por esse processo. Ele se insere em um conjunto mais amplo de transformações que vem impactando o trabalho docente no contexto das políticas educacionais recentes, marcadas pela racionalidade neoliberal.

O NEM, conforme Santos e Silva (2024), situado no contexto da flexibilização e das políticas neoliberais, traz diversos impactos à docência, que refletem nas condições de trabalho, intensificando uma sobrecarga sobre os professores, responsabilização pelo alcance de resultados, refletindo nas formas de contratação, trazendo mais informalidade e desregulamentação. As autoras destacam que há, nesse contexto, um aprofundamento da precarização do trabalho docente. Enquanto a base do trabalho assalariado no sistema capitalista sofre historicamente com a precarização, não há, no capitalismo, um trabalho que não passe por esse processo. Desse modo, a precarização do trabalho no Brasil, que se intensifica pelo neoliberalismo consolidado a partir da década de 1990, tem afetado diversas categorias de trabalhadores, incluindo os docentes (Santos; Silva, 2024, p.1060).

Segundo Silva e Cruz (2021), na perspectiva neoliberal, a formação humana passa a se orientar para a adequação do trabalhador às novas exigências do capital, evidenciando a hegemonia de propostas educativas voltadas à conformação técnica e ideológica do novo trabalhador. Nesse processo, destaca-se a pedagogia das competências, como princípio de organização curricular, fundamentada nas noções de empregabilidade e empreendedorismo.

A noção de competência, conforme Silva e Cruz (2021), que emerge das mudanças na forma de organização dos sistemas produtivos e das políticas de emprego, consiste na vinculação do conhecimento especificamente à aplicabilidade, com foco no “aprender a fazer”, “fazer bem feito” e desenvolvimento da autonomia, flexibilidade, adaptabilidade a novas situações, quer dizer, instrumentalização.

Nesse contexto, Silva e Cruz (2021) afirmam que a lógica das competências, além de instituir outros referenciais de escolarização, inseriu-se também na formação docente. As autoras argumentam que as demandas do mundo do trabalho, marcadas pela racionalidade capitalista e gerencial, passam a incidir sobre a formação de professores, configurando um projeto hegemônico que se constitui a partir das transformações nas relações sociais e no mundo do trabalho, historicamente determinadas.

Assim, a formação docente, que passa a ser orientada por referenciais alinhados às demandas do capital, configura-se como um projeto de formação que objetiva limitar o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Esse processo pode ser evidenciado na Política do “Novo” Ensino Médio em curso, principalmente pela redução do acesso a conhecimentos científicos mais elaborados, decorrente da diminuição da carga horária destinada à Formação Geral Básica e à fragmentação entre ela e a Educação Profissional.

De acordo com Araújo (2008), nesse cenário de precarização e desprofissionalização da docência, torna-se fundamental reafirmar a formação de professores como espaço de disputa política e epistemológica. Os projetos educacionais em disputa remetem, por um lado, à conformação da educação ao *status quo*, procurando ajustar-se à realidade instituída, ou se contrapõe à ordem estabelecida, comprometendo-se com outro modelo societário. Frente a esta disputa, a posição assumida é em favor de um projeto educacional associado a um projeto de desenvolvimento nacional, de construção de um país soberano, democrático, de práticas solidárias, e promotor da justiça social (Araújo, 2008, p. 56).

Para tanto, Araújo (2008) argumenta ser necessário pensar que a formação de professores para a educação profissional deve assumir o desafio de se articular a processos de elevação da escolaridade de modo integrado, entendendo-o como travessia para um projeto mais avançado, fundamentado na ideia de formação omnilateral.

Nesse sentido, Kuenzer (2011) argumenta que as diretrizes e propostas para a formação de professores devem ser construídas coletivamente pelas organizações dos trabalhadores da educação e de suas associações científicas, com vistas a ampliar o debate. Tal processo deve ser contínuo, buscando intervir, dentro das possibilidades de atuação, na proposta de formação hegemônica.

As propostas curriculares de formação de professores, conforme Kuenzer (2011), são capazes de impulsionar práticas revolucionárias ou retardá-las, a depender se irão permitir ou não a compreensão do mundo do trabalho na sociedade capitalista. Tais propostas podem contribuir para a reprodução de práticas conservadoras ou, ao contrário, estimular o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, comprometidos com a construção de outras relações sociais.

Para Santos *et al.*(2023), os cursos de formação docente inicial e continuada, direcionados aos profissionais que atuam nas diferentes dimensões da EPT, necessitam de uma política formativa de enfrentamento à tendência neoliberal, que esteja em consonância com a omnilateralidade, criando itinerários formativos que incorporem as seguintes categorias sociais: trabalho, ciência, cultura e tecnologia, visando fortalecer o projeto de sociedade

contra-hegemônico e possibilitando aos sujeitos uma análise crítica, identificando a correlação de forças presente na sociedade.

Machado (2024) aponta que, ao discutir a formação de professores para a EPT e sua legitimidade, é fundamental a escuta dos docentes desse campo sobre suas dificuldades, interesses e anseios em relação ao seu ofício, o que adotam, rejeitam ou ainda o que não sabem fazer na sua prática pedagógica. A autora afirma que a formação docente envolve um processo histórico complexo que, além de contemplar sua formação profissional de base, envolve ainda sua profissionalização. Sendo assim, tal discussão deve ter por referência uma política estratégica de Estado, articulada com outras políticas públicas, tendo o professor da EPT como sujeito privilegiado.

Ao considerar que os docentes, ao lidarem com as exigências impostas pela reorganização curricular decorrente da Reforma, já se encontravam, em sua maioria, em exercício quando o EMI começou a ser implementado e que os profissionais contratados para atuar nos itinerários de formação técnica e profissional foram inseridos no espaço escolar, mesmo sem licenciatura e com formação questionável, entendemos que a formação continuada constitui o eixo central da análise por se relacionar de modo mais direto com o contexto atual investigado.

Ressaltamos que a delimitação desta investigação privilegia a formação continuada de docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, especificamente na modalidade de Ensino Médio Integrado em implementação no contexto do NEM. Esta delimitação se deve à própria configuração do campo da pesquisa, no qual a implementação dessa modalidade se realiza a partir da atuação de professores da educação básica licenciados. Isso porque eles já se encontravam inseridos na escola, com exceção da profissional que ministra as disciplinas técnicas, cuja contratação se deu pela demanda da nova modalidade admitida com base em sua experiência na área técnica.

Moura (2014) indica que, na prática, há muitas contradições e desafios para a materialização do EMI. Entre elas, existe a ausência de políticas que promovam o diálogo entre o EM e a EPT, o que compromete a prioridade dessa integração. Ademais, as secretarias estaduais de educação se responsabilizam de forma distinta pelo Ensino Médio e pela Educação Profissional e, em decorrência disso, os professores também estão separados. Ao invés de somarem esforços juntos rumo à formação integral dos estudantes por meio do trabalho, estão sendo fragmentados, quer dizer, o trabalho, que deveria contribuir para uma formação ampla e articulada, potencializa a unilateralidade dos docentes.

Nesse cenário, Santos *et al.* (2023), a partir das análises realizadas sobre o tema da

formação docente nas dissertações publicadas no *site* do Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), indicam a falta de políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento e efetivação dos cursos de formação inicial ou continuada de professores para a EPT e o modo como estas necessidades formativas refletem em grandes desafios no fazer pedagógico dos professores do IFRN.

Silva (2018) afirma que a relação entre educação e emancipação tem levado à formação de professores para diferentes projetos, podendo contribuir com a emancipação dos sujeitos ou sendo um campo de alienação social. Nesse contexto, a autora apresenta uma proposta para formação docente que tenha como base os pressupostos de uma formação crítica e emancipadora e que tenha como referência o que ela chama de *epistemologia da Práxis*.

O que se defende nessa perspectiva é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a esses sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas (Silva, 2018, p. 333).

Assim, a formação defendida por Silva (2018) não pode desvincular-se da atividade e deve contemplar todas as dimensões cognitiva, ética, estética, afetiva e política, na qual o professor participe tanto do processo de formulação das políticas até a intervenção da própria prática. Nessa abordagem, a formação de professores deve estar orientada pela articulação entre teoria e prática, tendo como horizonte a emancipação dos sujeitos e a superação das relações sociais alienadas. A formação continuada, fundamentada nessa perspectiva, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, capazes de enfrentar as contradições presentes no contexto educacional contemporâneo.

Nessa direção, a defesa de uma formação docente orientada pela epistemologia da práxis também se articula à luta histórica dos educadores em torno da construção de uma Base Comum Nacional para a formação de professores, concebida como expressão de um projeto coletivo, democrático e contra-hegemônico. Diferentemente da BNCC e da BNC-Formação, que se estruturam a partir da lógica das competências e da padronização dos processos formativos, a Base Comum Nacional, defendida por entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), fundamenta-se na valorização da formação crítica, na articulação entre teoria e prática e no compromisso com a transformação social.

Silva (2018) esclarece que a construção da BNC, conforme defendida pelo movimento dos educadores e pela Anfope, constitui-se como uma concepção básica de formação, definindo um corpo de conhecimentos fundamentais que serve de referência para a articulação curricular

em cada instituição formadora. Desse modo, a BNC assume um duplo caráter: político, funcionando como instrumento de luta contra a degradação da profissão e pela valorização da carreira; e teórico, opondo-se a modelos fragmentados e tecnicistas para buscar uma formação unificada e unitária do educador.

De acordo com a Anfope (2000), a construção dessa proposta emerge no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação de professores, iniciado ainda no final da década de 1970, em um contexto de resistência às políticas educacionais de caráter tecnicista e às tentativas de fragmentação da formação docente. Desde então, a Anfope vem defendendo que a docência constitui a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação, reafirmando a necessidade de uma formação crítica, interdisciplinar e socialmente referenciada.

A BCN, conforme Silva (2018), fundamenta-se em três eixos: epistemológico, político e profissional. É epistemológico, por defender a compreensão da totalidade do trabalho docente, rompendo com o senso comum e fundamentando a prática no conhecimento científico; político, por constituir-se como instrumento de resistência às políticas de aligeiramento e precarização da formação; e profissional, por reafirmar a docência como fundamento da identidade dos profissionais da educação, valorização da carreira e das condições de trabalho, combatendo os processos de precarização.

Nesse sentido, Kuenzer (2011) afirma que a compreensão do trabalho docente em seus limites e possibilidades, apoiado pelo compromisso com a construção coletiva de um projeto pedagógico mais alinhado às necessidades dos que vivem do trabalho, é um dos caminhos possíveis para a formulação de propostas de formação de professores alternativas à lógica do capital. Tal perspectiva reforça a importância da formação continuada como espaço coletivo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre as condições concretas do trabalho docente. Como destaca Nóvoa (2019, p.11), “a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responder aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar”.

Desse modo, a formação continuada, articulada à epistemologia da práxis e à construção coletiva do trabalho pedagógico, pode contribuir para o fortalecimento de práticas educativas críticas e emancipatórias, comprometidas com a formação humana integral e com a transformação da realidade social.

No contexto da nossa investigação, essa discussão torna-se ainda mais relevante diante dos impactos produzidos pela implementação do itinerário de formação técnica e profissional no âmbito do “Novo” Ensino Médio, uma vez que as novas exigências impostas ao trabalho docente demonstram a ausência de políticas estruturadas de formação para a EPT.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia, compreendida como o caminho do pensamento e da prática na abordagem da realidade, como destacam Minayo, Deslandes e Gomes (2016), tem um papel fundamental na estruturação de uma investigação e em seu desenvolvimento, uma vez que sustenta todas as suas etapas. Para tanto, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016).

Assim, apresentamos, nesta seção, o percurso metodológico adotado ao longo desta pesquisa, que possibilitou a organização do estudo, o planejamento da construção dos dados e a análise da realidade investigada.

Esta pesquisa se define como qualitativa, na perspectiva de um estudo de caso. Como instrumento de construção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, optamos pelo método da Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (1977), tendo a categorização como procedimento central de organização e interpretação.

A opção pela abordagem qualitativa se justifica pelo próprio objeto desta investigação, que envolve sujeitos, experiências vivenciadas no espaço escolar e percepções situadas em um determinado contexto histórico e social. Conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2016), o objeto de estudo das ciências sociais é histórico, o que significa que as sociedades humanas vivem o presente, marcado pelo passado e projetado para o futuro, tornando qualquer questão social provisória e dinâmica. Então, consequentemente, tal objeto possui consciência histórica. Logo, o objeto de estudo das ciências sociais é, essencialmente, qualitativo (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016).

Chizzotti (2018) aponta que a pesquisa qualitativa procura compreender a experiência que os sujeitos trazem consigo, suas representações, e os conceitos que elaboraram. Esses conceitos expressos pelos sujeitos, assim como as experiências por eles relatadas, constituem o foco central das análises e interpretações desenvolvidas na pesquisa qualitativa.

Desse modo, entendemos que a abordagem qualitativa é a mais adequada para a compreensão das implicações do Novo Ensino Médio na formação e no trabalho docente, a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa ao processo de implementação do Ensino Médio Integrado no colégio campo da pesquisa.

Optamos por desenvolver a pesquisa na perspectiva de um estudo de caso, por investigar, de forma aprofundada, a implementação do Ensino Médio Integrado em uma unidade escolar específica da rede estadual de Goiás. Pautado em Yin (2015), o estudo de caso

consiste na investigação de um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em seu contexto real, particularmente quando não for possível delimitar com clareza as fronteiras entre o fenômeno estudado e o contexto no qual se insere.

Considerando que no presente estudo nos propusemos a analisar os desdobramentos do “Novo” Ensino Médio na formação e no trabalho docente, e que não é possível compreender esse fenômeno de forma isolada, por estar diretamente ligado às transformações decorrentes da REM em curso, o estudo de caso, como estratégia de investigação, permite compreender o fenômeno em sua complexidade, relacionando o contexto escolar, as diretrizes da política educacional e as experiências dos profissionais envolvidos.

Desenvolvemos então a pesquisa em duas etapas principais. Inicialmente, realizamos um estudo bibliográfico, através da leitura e fichamento de alguns livros, artigos, dissertações e teses sobre a temática que abrange o estudo. Ainda nessa fase, empreendemos uma pesquisa documental com o acesso e análise de documentos que embasam a política do Novo Ensino Médio e que norteia a implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

Dentre os documentos analisados, destacam-se as Leis nº 13.415/2017 e 14.945/2024, a BNCC, o DCGO-EM, as diretrizes pedagógicas para o Estado de Goiás, o Projeto Político-Pedagógico da Unidade escolar em estudo e os planos de curso referentes aos cursos de Administração e Marketing.

Na segunda etapa do estudo, realizamos a pesquisa no campo de observação, o Colégio Estadual Jardim Vila Boa, localizado à rua Paola Ney, esquina com rua Pedro Ludovico Teixeira, Jardim Vila Boa, região sudoeste de Goiânia, Goiás.

O Colégio Estadual Jardim Vila Boa, em funcionamento desde o ano de 1986, compõe, juntamente com outras 105 escolas, o quadro dos colégios estaduais pertencentes à Coordenação Regional de Educação de Goiânia (CRE - Goiânia) e subordinados à Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC).

Conforme destacado em seu Projeto Político-Pedagógico (2024b), a instituição apresenta, como visão, constituir-se como referência local e estadual, pelo sucesso acadêmico e profissional de seus alunos, pela qualidade do ambiente escolar e das relações estabelecidas com a comunidade, bem como pelo elevado grau de satisfação das famílias atendidas.

No que se refere à metodologia de trabalho dessa Unidade Escolar, o Projeto Político-Pedagógico (2024b) indica que a escola adota uma proposta que busca a formação integral do estudante, valorizando o protagonismo juvenil e compreendendo o aluno como sujeito ativo no enfrentamento dos problemas e na construção das soluções no espaço escolar.

A nossa escolha do Colégio Estadual Jardim Vila Boa como campo da pesquisa justifica-se por dois motivos: por esta unidade escolar ter sido uma das selecionadas da região sudoeste da cidade de Goiânia para ofertar a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, por meio de oferta própria da Seduc a partir do ano de 2024, com duas turmas de primeira série, contemplando os cursos técnicos de Administração e Marketing.

O outro motivo foi por ser um colégio que oferta uma gama de modalidades de ensino, o que torna o espaço privilegiado para analisar as implicações do Novo Ensino Médio e, por sua vez, a implementação do EMI no cotidiano escolar, na organização curricular, na formação dos estudantes e sobretudo no trabalho e formação docente, que é o centro desta investigação.

O colégio, de tempo parcial, atende estudantes nos turnos matutino, vespertino e noturno, com capacidade para funcionamento de 17 turmas por turno. São 16 salas de aula e uma sala de vídeo (sala extra) que foi adaptada para utilização no período matutino para atender à demanda do Ensino Médio Integrado.

No ano letivo de 2025, ano de construção dos dados da pesquisa, foram ofertadas, no período matutino, 14 turmas de Ensino Médio regular (1ª à 3ª série), 2 turmas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, ambas na 2ª série, com os cursos técnicos em Administração e Marketing, e 1 turma de Ensino Médio na modalidade Concomitante Intercomplementar à Educação Profissional Técnica, com o curso Técnico em Design Gráfico, em parceria com o Senai com uma turma de 1ª série.

No turno vespertino, funcionaram 16 turmas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), e, no turno noturno, 3 turmas de Ensino Médio na modalidade EJATEC, com aulas ofertadas no formato de educação à distância destinadas a jovens maiores de 18 anos.

Considerando todas as turmas em funcionamento nos três turnos, o colégio atendeu, no ano de 2025, um total de 1.437 estudantes, com faixa etária a partir dos 11 anos de idade, até jovens maiores de 18 anos.

Essa apresentação da unidade escolar nos permite perceber a complexidade do campo investigado, uma vez que o Ensino Médio Integrado coexiste, no interior da escola, com diferentes composições de ensino. Esse contexto interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico, na formação e atuação dos docentes e no próprio processo de implementação da proposta de integração curricular.

Considerando que desenvolvemos a pesquisa em um espaço escolar e que envolveu a participação dos professores e da equipe gestora, fez-se necessário observar os aspectos éticos que orientam a realização de pesquisas com seres humanos. Lidar com percepções,

experiências e falas dos sujeitos sobre a sua prática profissional e o cotidiano da escola exige cuidados quanto à proteção dos participantes, sigilo das informações e respeito à autonomia dos envolvidos. Dessa forma, a pesquisa foi conduzida a partir da observação de aspectos legais, respeitando a legislação vigente do Brasil, conforme detalhamos a seguir.

A Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) - Ministério da Saúde, discorre sobre a necessidade de “[...] assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado” (Brasil, 2012). Há que se considerar também a Resolução 510/2016 (CNS), que trata das questões éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos abarquem a utilização de informações/dados coletados diretamente com os participantes do estudo, ou seja, informações que os identifiquem ou possam acarretar riscos superiores aos quais estão submetidos em seu cotidiano.

A Resolução 466/2012 preza os seguintes fundamentos éticos e científicos quando se trata de pesquisas com seres humanos: respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia; ponderação entre riscos e benefícios; preservação de danos previsíveis; e a relevância social da pesquisa (Brasil, 2012).

Apesar de o estudo não apresentar riscos físicos ou químicos aos participantes, consideramos que podem surgir situações de desconforto, ansiedade, vergonha, dúvidas, visto que esta permite uma aproximação do investigador com os participantes da pesquisa, principalmente durante a entrevista. Esse risco pode ser caracterizado por qualquer possibilidade de danos a qualquer dimensão: moral, intelectual, física, psicológica, social, religiosa e outras.

Assim, em atenção aos aspectos éticos fundamentais neste tipo de pesquisa, o projeto que deu origem à presente dissertação foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano³. Para a realização do estudo no Colégio Estadual Jardim Vila Boa, obtivemos a carta de anuência da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) por meio do Processo SEI nº 202400006119079.

Ressaltamos que a referida pesquisa compõe um projeto maior, que foi aprovado na Chamada Pública nº 21/2024 pelo Programa de Auxílio à Pesquisa Científica e Tecnológica – edição 2024 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG⁴, contando com a poio financeiro dessa Fundação, o que contribuiu para o desenvolvimento das atividades

³ Número do Parecer: 7.365.194. CAAE 85068624.8.0000.0036.

⁴ Disponível em: <https://goias.gov.br/fapeg/chamada-publica-no-21-2024-programa-de-auxilio-a-pesquisa-cientifica-e-tecnologica-edicao-2024/>. Acesso em: 6 jun. 2026.

previstas no estudo.

Observados esses aspectos, iniciamos o planejamento e a organização da etapa de coleta de dados. Para esta fase da pesquisa, definimos, como instrumento de construção de dados, a entrevista semiestruturada, pela sua potencialidade de tornar mais flexível a condução das questões e favorecer a expressão das percepções, experiências e interpretações dos sujeitos acerca da realidade investigada.

Conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2016), a entrevista semiestruturada, como técnica privilegiada de comunicação, permite ao pesquisador trabalhar com um roteiro previamente elaborado, ao mesmo tempo que abre espaço para que novas questões surjam a partir do diálogo com o entrevistado, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo.

Os sujeitos selecionados para participar da investigação foram: o Gestor Escolar, a coordenadora pedagógica do turno matutino, ambos integrantes do Grupo Gestor, e os docentes que atuam no EMI, tanto na Formação Geral Básica quanto nas disciplinas que compõem o núcleo técnico dos cursos de Administração e Marketing.

O Grupo Gestor na Rede Estadual de Educação de Goiás é composto pelo(a) Gestor(a) Escolar, Secretário(a) Escolar, Coordenação Pedagógica e Coordenador Administrativo financeiro, conforme organograma presente nas diretrizes operacionais da Coordenação Regional de Educação para o ano de 2025 (Goiás, 2025).

Esse grupo exerce um papel fundamental na organização pedagógica e administrativa da escola, sendo responsável por coordenar a implementação de políticas educacionais, acompanhar o desenvolvimento curricular e fornecer suporte aos docentes no cotidiano escolar. Para o propósito desta investigação, optamos pela participação do Gestor e coordenadora pedagógica do turno matutino, período em que o EMI é ofertado, por entendermos que eles são capazes de fornecer uma percepção mais aprofundada da problemática, especialmente no que se refere à implementação do “Novo” Ensino Médio, do itinerário de formação técnica e profissional e suas implicações na formação e no trabalho docente.

Os professores, por sua vez, tanto os da Formação Geral Básica quanto os da área técnica, vivenciam, cotidianamente em suas práticas, os efeitos e as contradições que essa política educacional apresenta, entre a proposta de Ensino Médio Integrado e as condições reais de sua implementação. Logo, suas falas são essenciais para a compreensão do fenômeno em estudo.

Dentre os professores da Formação Geral Básica, selecionamos, para participar da

pesquisa, um representante de cada área do conhecimento, sendo: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa seleção foi realizada considerando a grande quantidade de disciplinas que compõem a FGB, conforme a matriz curricular do EMI, o que tornaria inviável a realização de entrevistas com os docentes de todas elas. Assim, foram apresentados, aos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado, a temática e o objetivo da pesquisa e, a partir de então, verificamos quais profissionais teriam interesse em participar de forma voluntária, formando então o grupo de sujeitos participantes.

Desse modo, o total de entrevistados foi sete: o gestor escolar, a coordenadora pedagógica do turno matutino, quatro professores da Formação Geral Básica e a professora que ministra as disciplinas técnicas dos cursos de Administração e Marketing.

Ao escolhermos esse grupo, consideramos que esses sujeitos representam os diferentes segmentos diretamente envolvidos na implementação do Ensino Médio Integrado na unidade escolar, abrangendo tanto a gestão pedagógica quanto a atuação docente nas áreas propedêuticas e técnicas. Sendo assim, a seleção da amostra buscou garantir a representatividade do conjunto de profissionais que atuam com essa modalidade de ensino.

Segundo Marconi e Lakatos (2010), o problema da amostragem é, portanto, escolher uma amostra de modo que seja a mais representativa possível do todo, em que, a partir dos resultados obtidos da parte pesquisada, possa deduzir os resultados da população total, caso essa seja verificada.

Após a definição dos participantes da pesquisa, procedemos à organização da construção de dados. As entrevistas foram realizadas de forma individual, presencialmente na unidade escolar ao longo de dois dias previamente agendados, com uma média de 30 minutos de duração. Teve como espaço uma sala de aula que não estava em uso no momento, o que possibilitou um ambiente reservado, com privacidade e sem interferências.

No caso dos docentes, as entrevistas aconteceram no período destinado à hora-atividade, prevista no horário de aulas, momento em que os professores, estando fora da sala de aula, realizam atividades de planejamento ou outras demandas inerentes ao trabalho docente. Essa organização buscou garantir que as atividades da pesquisa não gerassem quaisquer prejuízos na execução do planejamento dos professores ou em relação à aprendizagem dos estudantes.

Antes de abordarmos as questões da entrevista, realizamos, com cada participante, a explanação do tema da pesquisa, a identificação da pesquisadora, por meio da apresentação da declaração de vínculo com o IF Goiano e com o ProfEPT, a carta de anuência da Secretaria de

Estado da Educação de Goiás para a realização do estudo na unidade escolar e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que compreende as condições necessárias para que o participante da pesquisa possa manifestar-se de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida quanto à sua participação no estudo (Brasil, 2012).

Em seguida, foi apresentada aos sujeitos uma síntese dos itens contemplados no TCLE, disponíveis no Apêndice A, incluindo a justificativa do estudo, os procedimentos adotados, os possíveis desconfortos, riscos e benefícios, as formas de acompanhamento e assistência, a garantia de sigilo das informações e a liberdade de recusa ou desistência a qualquer momento. Reforçamos ainda aos participantes os aspectos éticos que nortearam todo o processo de pesquisa, a confidencialidade e o anonimato, além do uso das informações coletadas somente para finalidades exclusivas do presente estudo e que seriam excluídos da pesquisa os participantes que declarassem desistência durante qualquer etapa do estudo.

Somente após a ciência e assinatura do TCLE, ficando uma via em posse dos participantes, foi iniciada a construção de dados. Destacamos que as entrevistas realizadas seguiram roteiros previamente elaborados para o grupo gestor e para os docentes. Roteiros estes que estão nos apêndices B e C da dissertação.

Com o objetivo de garantir maior fidelidade às falas dos participantes e possibilitar uma análise mais precisa do conteúdo produzido durante os encontros, utilizamos gravador digital mediante autorização prévia dos participantes, conforme previsto no TCLE. O aplicativo AI Summary, utilizado para gravar as entrevistas, possui a função de já transcrever automaticamente as falas. No entanto, alguns aspectos, como o volume da voz, a velocidade da fala e a dicção, interferiram nesta funcionalidade.

Então, fizemos uma escuta atenta de todas as falas coletadas para a organização das transcrições fidedignas às entrevistas realizadas. Nesse processo, houve a aplicação de uma edição textual mínima, com ajustes pontuais de repetições excessivas e vícios de linguagem, sem alterar o conteúdo ou o sentido das falas.

Ressaltamos que dois participantes manifestaram interesse em participar da pesquisa, porém, informaram não dispor de horário para a realização da entrevista presencial. Diante dessa impossibilidade, solicitaram responder às questões em casa e fazer o envio posteriormente. Nessa ocasião, foi esclarecido a esses participantes que a entrevista semiestruturada pressupõe interação direta entre pesquisador e entrevistado, favorecendo o aprofundamento das questões. Contudo, considerando o interesse manifestado e a relevância de suas contribuições para o estudo, optamos por encaminhar o roteiro completo em formato digital (Word), permitindo o acesso a todas as questões e autonomia para construir suas

respostas.

No caso desses participantes que responderam ao roteiro por escrito, os documentos recebidos foram incorporados ao material da pesquisa e analisados juntamente com as entrevistas transcritas.

Concluídas a transcrição e a organização do material empírico, iniciamos o processo de análise dos dados. Para essa etapa, utilizamos a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), por compreender que essa estratégia nos permite interpretar, de maneira sistemática e objetiva, os significados presentes nas falas dos participantes.

De acordo com Bardin (1977), a Análise de Conteúdo constitui um conjunto de técnicas que visa obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens e indicadores que permitam inferências acerca das condições de produção e recepção dessas mensagens.

O processo de análise seguiu as três etapas propostas por Bardin (1977): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, realizamos a leitura flutuante das transcrições, buscando uma familiarização com o material. Em seguida, na etapa de exploração do material, organizamos os dados a partir das categorias previamente definidas, bem como daquelas que emergiram do próprio corpus da pesquisa. Por fim, realizamos o tratamento dos resultados, articulando os materiais empíricos ao embasamento teórico-conceitual que deu sustentação ao estudo.

Dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, utilizamos a categorização, com base no método indutivo, que parte das falas obtidas dos entrevistados, para identificar temas e núcleos de sentido que se ligam aos objetivos da pesquisa. Tal estratégia se mostrou adequada aos nossos objetivos, por permitir a identificação de categorias temáticas relacionadas à implementação do Ensino Médio Integrado e aos seus desdobramentos na formação e no trabalho docente.

Ao apresentar a categorização como uma das etapas da análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 36-37) aponta:

Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...]. É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem.

Nesse sentido, Minayo, Deslandes e Gomes (2016) destacam que a categorização é uma tentativa de caminhar na objetivação durante a análise qualitativa, permitindo que se estruture o conteúdo em unidades temáticas significativas. Assim, os roteiros que direcionaram

as entrevistas foram construídos a partir de categorias analíticas definidas com base no referencial teórico-conceitual deste estudo, com o objetivo de apreender, através das entrevistas, a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre aspectos centrais da problemática investigada. As quatro categorias que orientaram a elaboração foram: (1) Implementação do Ensino Médio Integrado; (2) Formação Integral; (3) Currículo Integrado (articulação entre a formação propedêutica e técnica); e (4) Formação Docente para o Ensino Médio Integrado.

Vale destacar que, no processo de análise do material coletado, observamos a necessidade de realizar ajustes nas categorias previstas inicialmente. As falas dos participantes destacaram temáticas de grande relevância, como os aspectos relacionados à implementação do Ensino Médio Integrado, o que justificou sua consolidação como categoria específica de análise. Verificamos ainda que as discussões sobre currículo integrado e articulação entre formação geral básica e formação técnica se apresentavam de modo indissociável nas narrativas dos sujeitos, não sendo possível tratá-las como categorias separadas. Assim, procedemos à reorganização das categorias, de modo a torná-las mais coerentes com os dados produzidos e com os objetivos da investigação.

5. ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS NA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Na organização da discussão, utilizamos como base as categorias definidas no percurso metodológico, articulando as falas dos participantes ao referencial teórico que fundamentou nosso estudo.

Visando preservar o anonimato dos entrevistados, esses serão identificados como E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7, sem correspondência com a ordem de apresentação dos participantes indicada anteriormente.

5.1. IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O Ensino Médio Integrado concomitante à Educação Profissional Técnica de oferta própria da Seduc começou a ser implementado no Colégio Estadual Jardim Vila Boa no ano de 2024, com a oferta dos cursos técnicos em Administração e Marketing. A partir de então, a unidade escolar, sendo uma das escolas da região a ofertar a modalidade, começou a se organizar, pedagógica e administrativamente, para atender à nova composição de ensino, iniciando um processo impulsionado pela política do NEM e que trouxe implicações diretas para o cotidiano escolar e para o trabalho docente.

Conforme as falas dos entrevistados irão apontar a seguir, a escola recebeu da Seduc um “cardápio” com opções de cursos técnicos, para que pudesse escolher, junto aos estudantes, quais seriam ofertados. Definidas as áreas, iniciou-se o processo de solicitação de autorização junto ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO), via Sistema Eletrônico de Informações (SEI), procedimento necessário para validação da nova modalidade na unidade escolar.

Entretanto, até o momento de realização desta pesquisa, quando os estudantes da primeira turma iniciaram o ano letivo de 2026 e hoje cursando a terceira série, o curso ainda não havia obtido a regularização do CEE-GO. Isso significa que a modalidade está em funcionamento sem a devida autorização definitiva do órgão responsável, o que evidencia que a implementação iniciou antes do estabelecimento das condições legais necessárias.

No que se refere ao quadro docente para atuar com as disciplinas técnicas, por se tratar de oferta própria da Seduc, a contratação dos profissionais seria responsabilidade dessa

secretaria. Contudo, conforme a Entrevistada 1 aponta em sua fala, esse processo também foi marcado por indefinições:

O que é desafiador? A gente encontrar pessoas que consigam trabalhar bem aquele ensino que é técnico, que é diferente do nosso. [...]. Agora, isso ficou para a SEDUC, encontrar essas pessoas. Tanto é que a gente já tinha modulado os professores daqui, quando eles falaram: "Não, não pode". Foi bem desafiador e foi trabalho em vão, porque depois mandaram uma outra pessoa (E 1).

A fala indica que, diante da ausência inicial de docentes para trabalhar as áreas técnicas, a escola, por iniciativa própria, tentou organizar internamente a oferta, modulando os professores da “casa” a partir da observação das áreas afins e disponibilidade. O Entrevistado 2 reforça essa organização própria da escola no primeiro ano da oferta do EMI no relato a seguir:

A gente dividia entre professores que tinham certas habilidades. Tinha uma professora que ela tinha mestrado em Marketing, ela é professora de biologia, mas ela [...] domina o marketing. Então, ela foi a professora que trabalhou com esses alunos durante o primeiro ano (E 2).

Posteriormente, essa decisão de modular os professores da “casa” com as disciplinas técnicas foi desautorizada pela Seduc, que enviou uma profissional para ministrar todos os componentes técnicos, tanto do curso de Administração quanto de Marketing, somente no segundo ano da implementação do EMI. Essa dinâmica demonstra, além da ausência de planejamento, a improvisação no processo de implantação do itinerário de formação técnica e profissional.

De acordo com os Planos de Curso (2024c, d), a escolha das áreas de Administração e Marketing se justifica por representarem um amplo campo de inserção profissional, especialmente para jovens, configurando-se como possibilidade de acesso ao mercado de trabalho. Esses documentos também afirmam que a implementação do EMI se apresenta como desdobramento da Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 e alterada pela Lei nº 14.945/2024, reiterando o discurso da formação integral por meio da articulação entre formação geral e formação técnica.

Contudo, ao confrontarmos o discurso oficial com as falas dos sujeitos da pesquisa, observamos que o processo de implementação foi marcado por desafios e contradições.

No que diz respeito ao conhecimento prévio da comunidade escolar acerca da proposta, as falas indicam que a decisão pela oferta da modalidade não partiu da escuta dos profissionais

ou estudantes, mas sim de uma definição da Seduc. Sobre esse aspecto, a Entrevistada 1 relata:

A gente não teve a opção de não querer o ensino técnico. O que a gente teve opção, foi de escolher o curso que a gente poderia ofertar. Então, essa opção, essa liberdade, a gente teve (E1).

Ao abordar o modo como a proposta foi apresentada à escola, o Entrevistado 2 reforça:

Nós fomos consultados. Na verdade, acho que a gente foi avisado, né? [...] nós tivemos opção de escolher os cursos. Mandaram um cardápio pra que a gente pudesse escolher, com os próprios meninos mesmo (E 2).

As falas demonstram que a dita “liberdade de escolha”, característica tão difundida nos discursos da Reforma do Novo Ensino Médio, não se realizou na prática. A escola, que não teve a possibilidade de decidir sobre aderir ou não à modalidade, precisou assumir a responsabilidade de operacionalizar a implementação dessa nova proposta, ainda que sem participar efetivamente de sua formulação.

Além disso, a “escolha” se apresentou muito limitada na realidade, não traduzindo o interesse individual ou identificação dos estudantes, que tiveram de escolher dentre as possibilidades que a escola teve condições de ofertar.

Esse cenário reforça as críticas formuladas por Ramos e Frigotto (2016), que caracterizam a Reforma do Ensino Médio como uma contrarreforma. Para os autores, o cerne desse processo está na separação entre educar e ensinar, conduzindo a um modelo de ensino marcado pela fragmentação do conhecimento e por uma orientação pragmática.

Quanto aos estudantes, conforme relatos dos docentes, apresentados a seguir, muitos se matricularam na modalidade não por identificação com a formação integrada, mas por ser a única vaga disponível na escola. Assim, o Entrevistado 3 afirma:

[...] pelo que eu experienciei, eles [estudantes] meio que caíram ali de paraquedas, porque era o jeito de entrar nessa escola, era a vaga que tinha. [...], mas eles mesmo, não tinham noção do curso (E 3).

Nesse aspecto, o Entrevistado 2 complementa:

[...] o aluno ele entra obrigado. Ele não entrou porque ele queria fazer administração. Ele não entrou porque ele queria fazer marketing, mas porque era a única vaga que tinha na escola. [...]. E os alunos que puderam durante o percurso, eles foram migrando do técnico para o regular (E 2).

Esses depoimentos dialogam com as críticas apresentadas na Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (2022), segundo a qual a liberdade de escolha dos estudantes se restringe às opções de itinerários formativos disponibilizados pela escola, que não abrange todas as possibilidades das redes de ensino.

Ferretti (2018) aponta que a reformulação do Ensino Médio, a partir da atual reforma, se apoia sobre duas justificativas principais: a baixa qualidade do Ensino Médio no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos estudantes, diante dos índices de abandono e reprovação. No entanto, esses relatos aqui apresentados indicam que, no campo investigado, a implementação do NEM, mais particularmente do itinerário de formação técnica e profissional, não despertou um maior interesse por parte dos estudantes, pelo contrário, gerou insatisfação, desmotivação e até abandono.

Para a Entrevistada 4, essa configuração tem de fato gerado desmotivação entre os estudantes:

Eles não têm nem noção do que eles estão fazendo. [...]. Falta só mais um ano, mas eles não têm noção do que é esse técnico. Temos uma turma hoje com seis ou sete alunos, era uma turma de 30. Os alunos foram desanimando e simplesmente saindo, largando o curso, ou voltando para o tradicional, voltando para o regular (E 4).

O Entrevistado 3, ao narrar sua percepção sobre o modo como os estudantes se sentem, em relação a sua formação nessa modalidade, reforça a desmotivação percebida pela Entrevistada 4.

Eles [estudantes] se sentem meio perdidos, porque eles não sentem que estão se formando tecnicamente e não se sentem formados no núcleo comum. [...]. Então eles sentem que está sendo vazio. Parece que eles não vão sair nem preparados para o ENEM e vestibulares e nem preparados para o Marketing e Administração (E 3).

Essa percepção dos estudantes dialoga com a análise de Kuenzer (2007), que, conforme abordado no referencial teórico, discute a chamada “dualidade negada” no contexto do regime de acumulação flexível. Segundo a autora, embora o discurso educacional passe a enfatizar a integração entre formação geral e profissional, bem como a ampliação das oportunidades educativas, na prática, persistem formas desiguais de acesso ao conhecimento, mantendo a dualidade histórica sob novas configurações. Sendo assim, a aparente integração se materializa, muitas vezes, em percursos formativos fragmentados e pouco consistentes, o que contribui para a sensação de formação insuficiente evidenciada na fala dos estudantes.

Nessa direção, a Entrevistada 6 expressa, em sua fala, os relatos que escuta dos seus alunos em relação à modalidade recém-implementada:

Para mim, até hoje eles falam, professora, eu não sei por que esse curso. Para mim não faz sentido (E 6).

Esta percepção vai ao encontro do que dizem Ramos e Frigotto (2016, p. 45): “os argumentos de que o Ensino Médio será mais flexível e que atende aos interesses de escolhas dos jovens para mais rapidamente se inserirem no mercado de trabalho, são falsos e de um cinismo desmedido.”

Nesse contexto, Caetano e Alves (2020) reforçam que as políticas educacionais voltadas à formação dos jovens da classe trabalhadora, historicamente, se estruturam visando atender aos interesses do capital. Essa racionalidade presente nas políticas educacionais, especialmente na política do NEM, interfere na qualidade da formação dos estudantes, conforme relata o Entrevistado 5 ao ser questionado sobre os principais desafios percebidos na implementação do Ensino Médio Integrado:

Enfrentei muitos desafios como ausência de material didático estruturado, falta de equipamentos adequados, currículo pouco claro e alunos igualmente inseguros em relação ao formato. Tudo isso impactou a qualidade do processo de ensino (E 5).

A organização da carga horária do NEM evidencia que esta política está alinhada às demandas do capital e, por sua vez, intensifica a dualidade histórica. Conforme analisado por Piolli e Sala (2021), dentre os cinco itinerários formativos propostos pelo NEM, o itinerário de formação técnica e profissional é o único que não se relaciona com as áreas de conhecimento da BNCC. Ao considerar que esse itinerário não representa nenhuma das áreas de conhecimento que definem “direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio”, isso poderá implicar condições diferenciadas de acesso à educação superior.

O Entrevistado 2 indica, em sua fala, a evasão escolar no EMI, justificando como um dos fatores a disparidade da carga horária direcionada à Formação Geral Básica em relação ao Ensino Médio propedêutico:

A evasão, ela é monstruosa. Mas por quê? Os meninos, eles comparam. O regular tendo uma quantidade x de aula, eles tendo lá uma quantidade bem menor de disciplinas, tipo língua portuguesa, matemática (E 2).

Ainda que a Lei nº 14.945/2024 tenha promovido ajustes na distribuição da carga horária em comparação com a lei de 2017, a observação da matriz curricular dos cursos ofertados na escola permite identificar a redução da carga horária destinada à Formação Geral Básica em detrimento da formação técnica, o que pode ser observado, principalmente, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso porque disciplinas como filosofia e sociologia são ofertadas somente na 1ª e 2ª série.

Com base nos depoimentos citados abaixo, podemos perceber que o EMI não era uma modalidade familiar aos docentes participantes da pesquisa. Ao serem questionados sobre experiências anteriores à modalidade, os entrevistados mencionaram referências superficiais ou ainda experiências relacionadas ao Sistema S.

Conhecer, de ouvir falar, conhecer de ler alguma coisa, a gente conhece, né? Mas é um conhecimento superficial, mas sim, conhecia (E 1).

Eu só conheci do Sistema S. Eu sabia que tinha um ensino médio integrado, mas no Sistema S, não em escola estadual (E 2).

Já dei aula nessa modalidade, que foi no Sistema S. Quando lá foi implementado, era a EBEP, era a educação básica [articulada com] e a educação profissional (E 4).

Esse desconhecimento em relação à composição de ensino recém-implementada reforça que a política foi introduzida no espaço escolar sem um processo de preparação ou discussão coletiva, aspecto que será aprofundado na categoria que abordará a formação docente.

Porém, é importante destacar que, antes mesmo da conclusão do ciclo formativo do Ensino Médio, a turma do curso Técnico em Marketing foi descontinuada, não havendo continuidade de oferta para o ano de 2026. De acordo com a equipe gestora, de forma unânime, os oito estudantes matriculados já haviam manifestado interesse em retornar para a modalidade regular. Diante disso, foi aberto um processo solicitando a mudança de modalidade, a qual foi posteriormente autorizada pela Seduc.

Ressaltamos que os estudantes que cursaram a 1ª e a 2ª séries no Ensino Médio Integrado (EMI) tiveram sua formação orientada pela matriz curricular própria dessa modalidade, na qual a carga horária destinada à Formação Geral Básica se apresenta bastante reduzida em relação à prevista no EM propedêutico. Considerando que esses oito estudantes iriam cursar a 3ª série na modalidade regular neste ano de 2026, possivelmente as lacunas produzidas nesses dois anos poderão refletir nos seus processos de ensino-aprendizagem e em

seus rendimentos escolares, sobretudo quando comparados aos demais alunos que cursaram todo o percurso do ensino médio na modalidade regular.

Destacamos ainda que o curso de Administração se encontra em fase de terminalidade, finalizando sua oferta em 2026. Assim, a experiência do Ensino Médio Integrado de oferta própria da Seduc, nesta unidade escolar, terá duração de apenas um ciclo formativo (2024-2026). A partir do ano de 2025, a Seduc passou a atender o quinto itinerário por meio da modalidade Concomitante Intercomplementar em parceria com o Sistema S (Senai e Senac).

A curta duração do EMI de oferta própria e a sua substituição pelo sistema de parcerias com o setor privado mostram a instabilidade da política educacional proposta pela Reforma do Ensino Médio. Nesse contexto, o processo de implementação tem sido marcado pela ausência de planejamento e falta de clareza quanto ao projeto educacional.

Nesse aspecto, a Entrevistada 4 apresenta a seguinte percepção:

Eu acho que eles estão tentando fazer a reforma do ensino médio e não estão conseguindo. É essa a sensação que eu tenho, porque assim, toda hora muda. Teve primeiro as trilhas, aí tiraram as trilhas⁵, aí veio o técnico. Então há uma necessidade realmente de mudança, de algumas situações, só que as mudanças que estão ocorrendo por questões de interesses políticos e econômicos, principalmente: vamos criar mão de obra barata, vamos tirar o senso crítico, só está piorando, só está aumentando mais as desigualdades (E 4).

Desse modo, em nossa análise, demonstramos que, embora tenha sido apresentada como uma política inovadora e de ampliação de oportunidades para a juventude, sua materialização tem se efetivado em meio a limites e contradições que contribuem para a permanência e confirmação da histórica dualidade presente na educação brasileira.

5.2. FORMAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DO EMI

A formação integral é apresentada como um dos fundamentos centrais nos documentos oficiais que orientam o Novo Ensino Médio (NEM) e, consequentemente, a implementação do Ensino Médio Integrado (EMI). A Lei nº 13.415/2017, posteriormente atualizada pela Lei nº

⁵ As Trilhas de Aprofundamento integravam os Itinerários Formativos previstos no Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio e foram implementadas em algumas escolas da rede estadual a partir de 2022. Organizadas em quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, essas trilhas, conforme o DCGO-EM (2021) aponta, permitiam aos estudantes escolher percursos de aprofundamento, sendo posteriormente descontinuadas em decorrência das mudanças promovidas na política do Ensino Médio.

14.945/2024, juntamente com a BNCC, estabelece a formação integral como um princípio orientador da Educação Básica.

A BNCC afirma que a Educação Básica deve ter, como compromisso, a formação e o desenvolvimento humano global, a partir de uma perspectiva que considere os estudantes em sua pluralidade e integralidade (Brasil, 2018). Nesse sentido, o documento propõe uma educação que reconheça crianças, adolescentes, jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem, buscando promover seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno em suas diferentes dimensões.

Em consonância com essa perspectiva, os Planos de Curso que orientam o itinerário de formação técnica e profissional também mencionam a formação integral como princípio formativo, definindo-a como aquela que abrange as diversas dimensões do processo de formação do educando como pessoa humana (Goiás, 2024c, d).

Entretanto, Barbosa e Deimling (2022), ao analisarem a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, apontam que, mesmo os documentos oficiais apresentando a proposta de uma formação integral, esses visam atender a uma agenda neoliberal para a educação nos moldes do mercado.

No que se refere às bases teórico-filosóficas do campo da EPT, a concepção de formação integral assume um sentido mais amplo e crítico. Conforme abordamos na fundamentação teórico-conceitual, a partir de Ramos (2014), a formação humana integral pressupõe a superação da histórica divisão social do trabalho que separa o pensar do executar. Nessa perspectiva, a formação deve articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, compreendidas como dimensões indissociáveis do processo formativo.

A partir dessas referências, nesta categoria, buscamos analisar em que medida a implementação do Ensino Médio Integrado, no contexto investigado da rede estadual de Goiás, tem possibilitado a concretização de uma formação integral para os estudantes, considerando os princípios defendidos pelas bases teórico-metodológicas da EPT.

Embora não tenha sido solicitado aos entrevistados que definissem o conceito de formação integral, suas respostas sobre a forma como a proposta de EMI vem sendo implementada, bem como sobre sua capacidade de promover ou não a formação integral dos estudantes, evidenciam a compreensão que possuem acerca dessa concepção. O Entrevistado 3 aponta que:

O ensino técnico junto ao Ensino Médio tem uma base ideológica. [...]. Neoliberalismo, a desvalorização do conhecimento e da intelectualidade, então nossos alunos precisam cada vez mais trabalhar. Eles precisam mais

transformar o que acontece aqui em uma utilidade técnico-produtiva, mas não tão produtiva, por exemplo, intelectualmente, produtiva em entrar no mercado de trabalho (E 3).

Esta percepção evidencia um distanciamento entre a formação integral preconizada pela Lei 14.945/2024 e pela BNCC e a prática pedagógica imposta pelo “Novo” Ensino Médio. Ao se referir à implementação do EMI como um reflexo do ideário neoliberal, o Entrevistado 3 denuncia que, nesse contexto, a intelectualidade e o conhecimento científico perdem espaço para uma visão estritamente utilitária. Isso pode ser evidenciado diante da redução da carga horária das disciplinas pertencentes à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como, por exemplo, Filosofia e Sociologia, que, na 3ª série, não são ofertadas aos estudantes, perdendo espaço para as disciplinas técnicas.

A Entrevistada 4 reforça essa percepção, ao apresentar, em sua fala, a compreensão de que essa proposta tem tido como finalidade atender às demandas do mercado de trabalho:

Essa é a formação. [...]. É um estudante para o mercado de trabalho, mas de um mercado de trabalho pequeno, sem perspectiva do curso que se diz que estão sendo preparados. [...]. Então a sensação que a gente tem, é que a escola se torna não uma ferramenta de mudança, de agregar mudança, de expectativa, de transformação. [...]. Esse Novo Ensino Médio em que eles estão se formando, está cada vez mais agregando e aumentando mais a desigualdade (E 4).

Ao afirmar que o Novo Ensino Médio contribui para ampliar desigualdades, a Entrevistada 4 evidencia que a noção de formação integral, apesar de presente no discurso oficial, não se concretiza na prática, uma vez que a proposta central é atender às exigências do mercado.

Estas falas dialogam com Freitas (2018) quando argumenta que a implementação das reformas educacionais busca garantir a formação de estudantes com competências e habilidades consideradas essenciais para atender às demandas da atividade econômica marcada pelas transformações tecnológicas e pelos novos processos de trabalho associados à chamada Revolução 4.0⁶. Ao mesmo tempo, segundo o autor, essas reformas tendem a manter essa formação dentro de uma determinada visão de mundo que, mesmo se apresentando como

⁶ A Revolução 4.0 tem sido considerada por críticos como uma das mais significativas transformações que a humanidade está enfrentando. Essa revolução está acontecendo em uma velocidade e intensidade sem precedentes e terá um impacto profundo na forma como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam. Essa transformação é impulsionada por novas tecnologias, com destaque para a tecnologia da informação e as técnicas de organização e logística, que oferecem novas perspectivas para a produção industrial, melhoram os serviços e criam novas formas de fazer negócios. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/revolucao-4-0-alguns-apontamentos/>. Acesso em: 6 jun. 2026.

modernizadora, contribui para a manutenção do status quo.

A Entrevistada 1 reforça esta compreensão sobre o aspecto formativo dessa proposta em implementação quando afirma:

Eu acredito que o interesse principal da modalidade seja o aluno estar apto para o mercado de trabalho (E 1).

Nesse sentido, Frigotto (2012) aponta que, quanto mais regressivo e desigual o capitalismo se apresenta, mais as políticas educacionais tendem a priorizar um modelo de ensino fragmentado e tecnicista, que esvazia o caráter emancipador da escola, reforçando a submissão do trabalhador à lógica do mercado.

Diante desse cenário, o Entrevistado 3 expressa sua visão de que, ao contrário de uma formação integral para o estudante, a política do NEM, e especificamente o Ensino Médio Integrado do modo como está sendo implementado, tem formado um jovem confuso em relação à utilidade do conhecimento e da escola:

Tá saindo um jovem confuso em relação aos seus próprios caminhos, suas próprias escolhas, mas também confuso em relação ao mundo do trabalho. Em relação aos desafios que vai encarar, em relação entre aspas “a utilidade do conhecimento e utilidade da escola”. [...]. Não é uma formação integral para o estudante. Se integral seria completo, não está sendo nem parcial (E 3).

A Entrevistada 7, ao tentar aproximar a ideia de uma formação integral prevista nos documentos oficiais sobre o NEM com o modo como a proposta tem se materializado no cotidiano da escola, relata:

Como o curso técnico está em processo de implementação, ainda não consigo responder essa pergunta de forma otimista. Reforço que essa é a minha visão de forma geral do que está sendo implementado (E 7).

Essas compreensões indicam que, para esses docentes, à medida que a política do NEM tem como centro de sua proposta a preparação para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana integral, não há espaço para a formação integral se materializar.

Para além das denúncias apontadas, a análise dos dados indica que a percepção dos sujeitos não se traduz em uma crítica absoluta da proposta. A partir dos relatos, observamos que, dentre os entrevistados, há os que vislumbram possibilidades de uma formação mais ampla por meio da integração técnica. No entanto, identificam contradições que impedem o alcance dessa formação integral, como se observa nas falas que se seguem.

O Entrevistado 5 apresenta uma compreensão de que a articulação entre a Formação

Geral e o componente técnico é necessária para se caminhar em um projeto de formação integral, mas reconhece os limites no processo de implementação do EMI em curso:

A Formação Geral oferece bases essenciais como raciocínio lógico, comunicação, ciência e competências socioemocionais que sustentam o aprendizado técnico. Embora a articulação entre essas duas dimensões seja necessária e desejável, ainda existem limites na implementação atual, o que dificulta alcançar plenamente uma formação integral. Mesmo assim, vejo potencial para que essa integração se fortaleça com ajustes estruturais e pedagógicos (E 5).

A Entrevistada 6, ao responder se a proposta de EMI em implementação possibilita a formação integral dos alunos, exprime sua visão:

É igual eu falo, às vezes tem algumas falhas, porque está começando agora, mas eu acho que é algo que vem pra contribuir com o futuro deles, futuro profissional deles. [...]. Eu acho, por mais que ainda não esteja tudo certinho, tudo alinhado, mas, sim, com certeza, possibilita, sim (E 6).

O Entrevistado 2 destaca, em sua fala, que, inicialmente, identificou potencial na proposta, porém, ao longo do processo, percebeu que a política educacional não se materializava da forma como havia imaginado:

Eu tive que me adequar, para poder dar suporte a esses cursos técnicos, que eu queria que desse certo. Porque eu acho que é interessante uma parte técnica. Nem todo aluno quer chegar lá e prestar um vestibular, fazer um ENEM pra determinado curso. Tem aluno que vai ficar ali no ensino médio. Então, é uma oportunidade boa para ele, se fosse de verdade. Mas, infelizmente não é, não é o que realmente acontece (E 2).

Ao afirmar que a proposta seria uma boa oportunidade para os estudantes “se fosse de verdade”, o entrevistado apresenta uma visão que também aparece nas falas dos demais participantes da pesquisa: a distância entre o discurso presente nos documentos oficiais e a forma como a política tem sido implementada na realidade da escola pública investigada, ou seja, revelam-se as contradições que convivem na estrutura da Reforma do Ensino Médio.

Mesmo a formação integral sendo apresentada como um dos principais fundamentos do Ensino Médio Integrado nos documentos oficiais, a realidade observada demonstra que há diversos obstáculos para sua efetivação. Predomina, entre os entrevistados, a compreensão de que a proposta tem sido implementada a partir de uma lógica voltada à preparação para o mercado de trabalho. Ainda que alguns docentes reconheçam potencialidades no EMI, ao

mesmo tempo destacam que sua concretização depende de mudanças estruturais e pedagógicas que, até o momento, não se materializaram no cotidiano escolar.

Essas percepções dialogam com a análise de Caetano e Alves (2020) acerca do “Novo” Ensino Médio. Segundo as autoras, a reforma expressa uma disputa em torno de projetos de sociedade e, consequentemente, de projetos educacionais, sendo que a proposta em curso na atualidade tende a privilegiar uma formação orientada pela lógica da produtividade e pelas demandas do mercado, atribuindo à etapa final da educação básica um caráter predominantemente instrumental.

Segundo Ciavatta (2011), a formação integral não pode ser reduzida à preparação técnica ou à adaptação às demandas imediatas do mercado. Para a autora, a educação que se limita à pedagogia das competências, ao treinamento técnico e à ideologia da empregabilidade acaba por reforçar a divisão entre trabalho manual e intelectual e por reproduzir desigualdades sociais historicamente constituídas.

5.3. CURRÍCULO INTEGRADO: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO GERAL E TÉCNICA

As discussões em torno do currículo integrado ocupam lugar de destaque no debate sobre o Ensino Médio Integrado, sobretudo no que diz respeito à articulação entre formação geral básica e formação técnica numa perspectiva de formação integral.

A proposta de integração curricular, defendida por Ramos (2012), prevê a formação a partir do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, indo além da ideia de interdisciplinaridade, tendo como finalidade da formação possibilitar aos estudantes compreender a realidade para além de sua aparência como fenômeno social. Dois pressupostos fundamentam a organização do currículo nessa perspectiva: a compreensão do sujeito como ser histórico-social, que age na natureza para satisfazer suas necessidades, produzindo conhecimentos e transformando a natureza e a si próprio; e a ideia de que a realidade concreta deve ser entendida como uma totalidade, resultante da articulação de múltiplas determinações (Ramos, 2012).

De acordo com os Planos dos Cursos Técnicos (2024c, d), a prática docente deve orientar-se pela seguinte perspectiva: o necessário diálogo entre os componentes da formação geral básica e os componentes da formação profissional, ambos referenciados pelo perfil profissional de conclusão da respectiva habilitação a ser integralizado mediante o desenvolvimento das competências gerais da educação básica e das competências específicas

do curso, mobilizadas em torno dos eixos estruturantes dos itinerários formativos.

Com base nos documentos orientadores para os cursos de Administração e Marketing, objetiva-se promover a formação dos estudantes quanto aos fundamentos científicos e tecnológicos das áreas propedêuticas e da formação técnico-profissional, mediante a integração entre os diferentes saberes com vistas à integralização do perfil profissional de conclusão da respectiva habilitação.

Entretanto, ao analisarmos as falas dos docentes e da equipe gestora da unidade escolar, depreendemos que esse princípio teórico não se relaciona com a forma como o currículo tem sido vivenciado na prática pedagógica.

Ao abordar a articulação entre formação geral básica e formação técnica, a Entrevistada 1 aponta que as disciplinas técnicas deveriam estar diretamente associadas às disciplinas da grade comum, de modo interdisciplinar. Porém, ela reconhece que essa articulação não ocorre na prática, permanecendo as aulas técnicas dissociadas das aulas do ensino regular.

As disciplinas técnicas elas teriam que ser, isso é o ideal na minha cabeça, muito associadas as disciplinas da grade comum, elas tinham que ser linkadas, eu vou falar uma palavra demodê aqui porque eu não consigo pensar agora em uma palavra melhor, mas elas tinham que ser interdisciplinares e não são. [...] aí fica as aulas do técnico muito dissociadas das aulas do Ensino Regular, isso é péssimo! (E 1).

Ao indicar essa dissociação entre os componentes da Formação Geral Básica e os componentes técnicos, a entrevistada chama a atenção para um processo de fragmentação curricular que se opõe aos princípios do currículo integrado com vistas à formação omnilateral. Tal fragmentação é amplamente criticada por estudiosos da temática do Ensino Médio, tais como: Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ramos e Frigotto (2016), Ferretti (2018), Barbosa e Deimling (2022), por reforçar a dualidade entre formação geral e formação profissional.

O Entrevistado 5 ressalta que é fundamental articular a formação geral básica e formação técnica com vistas a materializar o currículo integrado como proposta pedagógica:

Acredito que seja essencial construir um currículo verdadeiramente articulado entre teoria e prática, onde os componentes da Formação Geral Básica dialoguem diretamente com as necessidades das áreas técnicas. Percebo que a proposta busca aproximar o estudante ao mundo do trabalho, permitindo que ele compreenda os contextos profissionais, tecnológicos e sociais relacionados à sua área técnica. No entanto, essa articulação ainda é incipiente na prática, devido à falta de clareza curricular, materiais específicos e integração entre as áreas (E 5).

Embora reconheça que é fundamental “construir um currículo verdadeiramente

articulado”, o Entrevistado 5 expressa, em sua fala, a dificuldade para articulação entre Formação Geral Básica e área técnica. Nesse aspecto, conforme temos discutido e defendido, Ramos (2017) afirma que a relação trabalho e educação é antes ontológica, porque nos formamos e nos educamos como seres humanos através do trabalho. Mas esta é também uma relação histórica, pois, a cada forma de produzir a existência, se estabelece uma forma de educar. Nas sociedades de classes, o direito de acesso pleno à educação se restringiu às elites, uma vez que, para a classe trabalhadora, a esse direito foi sempre imposto algum limite.

Nessa direção, o Entrevistado 2 denuncia, em sua fala, que, do modo como está acontecendo o processo de implementação do EMI, o currículo integrado permanece somente no plano do discurso, refletindo, na prática, em prejuízos para a formação dos estudantes:

Está sendo um curso técnico de faz de conta. Que o aluno vai sair um profissional formado em administração, um profissional formado em marketing que não vai ter condição de entrar para o mercado de trabalho. Então, ele vai ter um certificado, ele vai ter um histórico, mas ele não vai ter condições técnicas para isso (E 2).

Outro aspecto apontado nas entrevistas refere-se ao desconhecimento, por parte de alguns docentes, do currículo em sua totalidade. As entrevistadas 4 e 7 apresentam, em suas falas, que, mesmo estando inseridas numa proposta de formação integrada, trabalham com o mesmo currículo do Ensino Médio Regular, de forma dissociada da formação técnica.

Eu não sei as matérias que eles tão recebendo, que formação que eles estão tendo na parte técnica que eu posso agregar ali. Eu não tenho isso. Na prática está sendo separado. Pode ter até no papel, mas na prática é separado (E 4).

A relação entre educação e trabalho se expressa na construção de saberes integrados, que contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, intervir e transformar a realidade em que estão inseridos. Quero ressaltar que nunca foi apresentado para os professores da formação geral básica um currículo específico para cada curso (Marketing e Administração) que compõe o ensino médio integrado. O currículo é o mesmo e o professor tem que se organizar para dar conta de toda demanda com carga horária diferente (E 7).

Esse contexto dialoga com Moura (2014), que aponta que, para ofertar aos estudantes uma formação que ultrapasse os limites estabelecidos pela lógica do mercado no atual contexto de hegemonia neoliberal, é fundamental que os currículos sejam estruturados a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da formação humana integral.

Ao tratar da articulação entre formação geral e técnica no âmbito de sua disciplina, o

Entrevistado 3 ressalta que, inicialmente, tentou fazer essa articulação, ainda que por iniciativa própria, no entanto, esbarrou em uma carga horária muito reduzida, que impossibilita efetivar no contexto escolar um currículo realmente integrado.

Todos os nossos alunos têm lacunas, mas os meninos do técnico não têm tempo suficiente pra preencher essas lacunas, então eu sinto que ao tratar com eles o conteúdo comum eu preciso pisar no freio, então ao invés de relacionar com o mundo do técnico, na verdade eu preciso dar dois passos pra trás e preencher essas lacunas (E 3).

Essa fala problematiza a redução da carga horária da Formação Geral Básica no Ensino Médio Integrado, indicando que, diante do tempo reduzido para abordar o conteúdo de sua disciplina, retomando conhecimentos básicos os quais os estudantes apresentam lacunas, torna-se maior a dificuldade em articular com a área técnica.

Além das dificuldades para a articulação na realidade investigada, a Entrevistada 2 denuncia que, mesmo tendo uma carga horária reduzida para determinados componentes curriculares, os estudantes do Ensino Médio Integrado são submetidos às mesmas avaliações aplicadas aos alunos do ensino médio regular:

Um menino desse do técnico, ele tem que fazer a mesma avaliação de bloco⁷ que um aluno do regular com a metade das aulas. As nossas avaliações bimestrais, elas são as mesmas. [...]. Então, é um desafio grande para o professor, ele tem que trabalhar um conteúdo mais acelerado com esses meninos (E 2).

A Entrevistada 7 reforça, em sua fala, essa organização em relação às avaliações:

A Seduc só preocupa com resultados, os alunos realizam provas de bloco que são as mesmas do ensino regular. Por esse motivo o conteúdo das turmas dos técnicos tem que seguir o do ensino regular (E 7).

Evidenciamos, na análise das falas apresentadas, que a materialização do currículo integrado na unidade escolar investigada tem encontrado diversos obstáculos para se efetivar. E a integração entre formação geral e formação técnica tem se organizado como justaposição de conteúdos, mantendo a fragmentação que, historicamente, caracteriza o Ensino Médio

⁷ De acordo com o caderno orientador para avaliação educacional na Rede Estadual de Ensino de Goiás, referente ao ano de 2025, as avaliações de bloco constituem o processo avaliativo das unidades escolares de tempo parcial que ofertam Ensino Fundamental e Médio em todas as etapas e modalidades de ensino. Os Blocos de Avaliações são elaborados pela Seduc-GO e encaminhados às unidades escolares, sendo um bloco de cada área do conhecimento e um bloco de Produção Textual, totalizando cinco blocos por bimestre para aplicação aos estudantes, elaborados contemplando as habilidades, objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem previstos nas Matrizes de Habilidades Essenciais (Goiás, 2025).

brasileiro.

A fala da Entrevistada 4 reforça percepções já apresentadas por outros docentes ao longo das entrevistas:

Nunca vi esse Plano de Curso. [...]. E ele deveria ser apresentado para nós lá no ano passado, no primeiro ano, olha, esse curso aqui, então o plano de curso é esse, do técnico, a base técnica. Vamos fazer a articulação com o conteúdo com todas as disciplinas? Nós nunca tivemos isso, e não é só com a minha disciplina não, é com todas as disciplinas. [...]. O projeto é muito interessante, mas só te joga. E aí o que poderia ser transformador, ele se torna o contrário. Então essa articulação educação e trabalho, ela não existe (E 4).

Além de evidenciar a ausência de planejamento coletivo e socialização do currículo, ao afirmar, em sua fala, que “o projeto é muito interessante, mas só te joga”, a Entrevistada 4 sinaliza um tema de grande relevância que aprofundaremos na próxima categoria, a formação docente no contexto do EMI.

5.4. FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A formação docente, principal recorte desta investigação, se apresenta, conforme expresso nas falas dos participantes, como um dos aspectos mais impactados pelo Novo Ensino Médio, especialmente no contexto da implementação do Ensino Médio Integrado na Unidade Escolar pesquisada.

Conforme discutido pelo referencial teórico que nos embasa, a Educação Profissional e Tecnológica possui um compromisso ético-político com a formação humana integral, buscando superar a divisão social do trabalho. Entretanto, se o docente não possuir clareza teórica e metodológica sobre essa proposta, sua prática poderá contribuir para reproduzir uma formação fragmentada, incompatível com os princípios da EPT (Santos *et al.*, 2023).

Ao dialogar com os sujeitos desta pesquisa, sendo quatro professores efetivos licenciados, dois docentes efetivos em função de gestão e uma profissional da área técnica formada em Administração, foi possível observar, independentemente da trajetória de cada um desses profissionais que atuam com o EMI, que a implementação desta modalidade de ensino ocorreu de forma impositiva e sem uma política estruturada de formação docente.

Diante desse cenário, a Entrevistada 4 confirma que a proposta se impôs ao corpo docente, sem qualquer tipo de discussão ou formação prévia:

Para mim o maior problema é: “faça!” Eu não tenho preparo pra fazer. [...]. Te

joga e fala: “faça!”. Não teve um preparo, não houve um debate entre os professores, cadê? Não, a gente chegou no começo do ano, tem essas turmas, pegue! Então assim, para ensino médio que nós temos, esse aqui no Estado, não tem esse preparo, não tem. O professor não tem nadinha, nós não tivemos. O que eu tenho é a minha experiência com educação básica, com o ensino médio (E 4).

Ao relatar que atua no EMI possuindo especificamente a experiência com a educação básica, a participante evidencia que a implementação na unidade escolar foi marcada pela falta de debate coletivo, planejamento e pela responsabilização individual dos docentes.

O Entrevistado 3 reforça essa percepção ao destacar que, devido à falta de formação oferecida pelo Estado, o desafio foi “buscar sozinho” referências para atuar na modalidade:

Eu não tenho experiência. Eu não tinha um arcabouço de ideias, não tinha repertório para trazer para os meninos. Então, o desafio foi buscar sozinho. Então, não tivemos uma formação por parte da instituição, do Estado, foi simplesmente, vai lá (E 3).

Essas falas dialogam com as análises realizadas por Santos *et al.* (2023) acerca da formação docente para a Educação Profissional que identificaram, em diferentes contextos, a necessidade de formação como uma das principais barreiras para a materialização do EMI. Tais pesquisas indicam que a ausência de espaços-tempo para planejamento coletivo e para articulação entre Formação Geral Básica e área técnica compromete a efetivação do currículo integrado.

Nesse sentido, a Entrevistada 7 enfatiza que, apesar de atuar com esta modalidade de ensino, não participou de nenhuma formação relacionada ao EMI:

Nunca recebi nenhuma formação por parte da Seduc sobre o Itinerário de Formação Técnica e Profissional (E 7).

A ausência de formação também se manifesta na falta de documentos orientadores voltados ao itinerário técnico. A Entrevistada 1, fazendo referência ao Ensino Médio propedêutico, questiona o fato de não haver uma matriz de habilidades específica para o Itinerário de Formação Técnica:

Nós temos aqui um currículo referência que a gente seguia, e a gente tem agora um outro documento que se chama Matriz de Habilidades Essenciais, que a Seduc manda pra gente. São excelentes documentos. Mas e aí? cadê a Matriz de Habilidades Essenciais do ensino técnico? (E 1).

O Entrevistado 3 afirma que, apesar de se sentir capacitado para atuar na modalidade, por possuir uma outra formação além da licenciatura, reconhece que, no âmbito da formação, é necessário haver clareza sobre os objetivos da proposta e materiais de referência que oriente o trabalho docente:

Por também possuir formação na área de tecnologia, sinto-me preparado para atuar nesse currículo integrado. No entanto, é essencial que os professores tenham clareza dos objetivos definidos pela Seduc e recebam formação específica sobre integração curricular. [...]. Além disso, são necessários materiais de referência que orientem a prática docente. Acredito que a implementação ocorreu de forma precipitada, sem oferecer materiais didáticos prontos e adaptados para os docentes. A maior parte do trabalho recaiu sobre os professores, que precisaram construir tudo do zero (E 5).

Ao enfatizar que os professores “precisaram construir tudo do zero”, o Entrevistado 5 denuncia, além da ausência de planejamento desta política educacional no que se refere à formação docente, a responsabilização do professor para a materialização dessa proposta, agudizando a exploração e a espoliação do trabalhador docente.

Essa ausência de suporte aos docentes não é desinteressada, uma vez que reflete projetos em disputa na definição de políticas educacionais e na formação docente. De acordo com Silva e Cruz (2021), a formação de professores para a educação básica tem sido atravessada por um projeto neoliberal, que promove a desvalorização e desprofissionalização do trabalho docente. As autoras pontuam que a atual Reforma instituiu a lógica das competências, redefinindo os referenciais de escolarização e de formação docente, sendo esta marcada pelo caráter técnico, prático e utilitarista. A inserção das competências na formação de professores, além de ser uma ferramenta para atingir desenvolvimento social, político e econômico, tem contribuído para alinhar a escola, a didática e a formação docente às necessidades do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital (Silva; Cruz, 2021).

A Entrevistada 6 destaca sua necessidade formativa em relação à modalidade de ensino na qual atua:

Eles poderiam preparar melhor a gente. A gente precisava ter mais encontros, a gente precisava ter mais cursos, ter um direcionamento mais específico. Como eu não vim da rede, eu não vim do ensino, um planejamento, um material mais direcionado (E 6).

Ao afirmar “eu não vim do ensino”, a entrevistada, além de reconhecer sua necessidade de direcionamento, chama a atenção para um dos desdobramentos mais controversos da REM: a admissão de profissionais que possuem o chamado “notório saber”

para atuação no itinerário de formação técnica e profissional.

Ao admitir profissionais com notório saber para a atuação no itinerário de formação técnica e profissional, mesmo sem formação pedagógica específica, a legislação que orientou a Reforma do Ensino Médio apresenta essa medida como alternativa ao déficit de docentes com formação no campo da EPT. No entanto, como afirma Moura (2014), a falta de profissionais com a formação adequada, sejam licenciados ou pós-graduados na área, que atuem em cursos de educação profissional de nível médio, se deve à negligência histórica das políticas educacionais de formação docente para essa área.

Costa (2018) concorda que reconhecer o notório saber como critério suficiente para atuar com as disciplinas das áreas técnicas frente aos estudantes da educação básica, além de contribuir para a desprofissionalização do trabalho docente, representa um retrocesso na luta para que a docência seja exercida, exclusivamente, por profissionais formados em cursos de formação de professores.

Ao relatar sua expectativa em relação à chegada de especialistas para ministrar as aulas das disciplinas técnicas, a Entrevistada 1 demonstra frustração diante da realidade:

Vão mandar então um especialista em economia para dar fundamentos de economia, eles vão mandar alguém que entende de matemática para dar matemática financeira, eles vão fazer isso. Foi isso que eu pensei, porque foi isso que nós fizemos. Foi isso que a Seduc fez? Não, a Seduc pegou uma professora que tem formação numa dessas áreas aqui, para ministrar toda a grade (E 1).

A crítica expressa na fala da Entrevistada 1 dialoga com Machado (2021), que problematiza a admissão do notório saber ao afirmar que tal medida enfraquece a proposta de um Ensino Médio emancipatório. Na realidade investigada, observa-se que a flexibilização quanto à exigência de formação pedagógica tende a reduzir a docência a um domínio técnico do conteúdo.

Nesse contexto, ao mencionar a grande quantidade de disciplinas direcionadas a somente uma professora que ministra todos os componentes técnicos dos cursos de Administração e Marketing, o Entrevistado 2 expressa sua percepção:

Se a gente vai pensar um professor que é formado em Administração, ele ter que dar essa gama de conteúdos, ela não está preparada. [...] porque na verdade é muito difícil um professor trabalhar cinco conteúdos diferentes (E 2).

Além disso, o Entrevistado 2 apresenta, em sua fala, uma crítica sobre a falta de mão

de obra direcionada à Educação Profissional, bem como a relação de trabalho estabelecida com a profissional contratada pelo viés do “notório saber” para ministrar os componentes técnicos:

O que que eles querem fazer? Eles querem aproveitar um professor para dar aula em duas escolas e esse professor ele tem que dominar tudo. [...]. Inclusive, eles não estão mais abrindo as turmas de oferta própria da Seduc. Porque eles viram que não dá certo. Eles [a Seduc] não têm mão de obra especializada para poder trabalhar um curso técnico. (E 2).

O provimento dos quadros docentes pelo critério do notório saber, como aponta Machado (2021), contribui para reforçar a política de precarização do trabalho docente e desvalorização da carreira do professor.

Como defendem Santos *et al.* (2023), a formação dos profissionais da EPT deve estar vinculada a uma política orientada pela omnilateralidade, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Para os autores, sem esse compromisso, a atuação docente se fragiliza e compromete a consolidação de um projeto de educação contra-hegemônico.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

A principal diferença entre o mestrado profissional e o acadêmico é o resultado almejado, ou seja, o produto, cujo objetivo é formar alguém que, na prática profissional, para além da academia, seja capaz de utilizar a pesquisa de modo a agregar valor, significado as suas atividades (Ribeiro, 2005).

Nesse sentido, apresentamos, nesta seção, como culminância da presente pesquisa e como requisito para conclusão do Mestrado Profissional, o processo de elaboração e organização do produto educacional desenvolvido.

O produto educacional elaborado por nós trata-se de um Caderno Formativo, intitulado *Formação docente na EPT em tempos de Novo Ensino Médio: Reflexões sobre o Ensino Médio Integrado (EMI)*. O material é fruto da análise dos dados construídos, em que foram identificadas ausência de formação continuada e uma demanda por materiais formativos direcionados aos professores entrevistados que atuam na modalidade do EMI, resultando numa compreensão limitada acerca da EPT e gerando, por sua vez, dificuldades em promover a articulação entre a formação geral e a formação técnica no cotidiano escolar.

Tivemos como objetivo central “problematizar as implicações dessa reforma curricular sobre a formação e o trabalho docente, buscando compreender em que medida essa mudança tem produzido (ou não) processos formativos para os professores”. Portanto, mais do que

oferecer respostas prontas, este material propõe um espaço de análise e reflexão crítica sobre a formação docente no cenário atual.

Assim, a proposta principal do Caderno Formativo é contribuir para a formação continuada de professores, promovendo a compreensão da Educação Profissional e Tecnológica a partir de seus fundamentos teórico-metodológicos e da concepção de formação integral.

O material tem como público-alvo os professores da Rede Estadual de Educação de Goiânia-GO, especialmente os que são lotados no Colégio Estadual Jardim Vila Boa e que atuam na modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de oferta própria da Seduc-GO.

Conforme se pode observar no sumário (Figura 4), o caderno foi organizado em seções que articulam elementos teóricos e reflexões acerca da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente do EMI no contexto do Novo Ensino Médio.

Figura 4 - Capa e sumário do Caderno Formativo

	SUMÁRIO
Introdução	6
Panorama Histórico da EPT	9
Fundamentos da EPT	12
A Política do "Novo Ensino Médio"	21
Contexto da Reforma do Ensino Médio	24
Itinerário de Formação Técnica e Profissional: articulação ou fragmentação	25
A formação docente no NEM e o Notório Saber	27
Considerações Finais	28

Fonte: Caderno Formativo - Formação docente na EPT em tempos de Novo Ensino Médio: Reflexões sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) (2026).

Na seção intitulada *Panorama Histórico da EPT* (Figura 6), apresentamos um breve percurso histórico da EPT no país, destacando marcos legais e contextos políticos que contribuíram para a constituição histórica da dualidade educacional brasileira. O panorama evidencia que, historicamente, a Educação Profissional esteve quase sempre orientada à formação instrumental da classe trabalhadora, em contraposição a uma formação intelectual destinada às elites.

Figura 5 – Panorama histórico da EPT

Panorama histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil		
Ano/Marco Legal	Contexto Político	Caráter da Formação
1809 (Origens)	Brasil Colônia / Império	Perspectiva assistencialista. Tinha por objetivo amparar os órfãos e os “desvalidos da sorte”, para que não continuassem a praticar ações que contrariavam os bons costumes. Criação do Colégio das Fábricas voltado ao ensino das primeiras letras e iniciação em ofícios.
Anos 40 (Reforma Capanema)	Estado Novo (Era Vargas)	A Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino) reorganiza o sistema educacional brasileiro, consolidando a separação entre ensino secundário e ensino profissional. Ensino secundário para a elite e cursos profissionais para o povo. Criação do Sistema “S” (SENAI, SENAC, SESC, SEBRAE, etc.).

Fonte: Caderno Formativo - Formação docente na EPT em tempos de Novo Ensino Médio: Reflexões sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) (2026, p. 9).

Na sequência, na seção *Fundamentos da EPT* (Figura 7), abordamos os princípios teórico-metodológicos que sustentam o campo da Educação Profissional e Tecnológica, problematizando concepções reducionistas associadas ao “saber fazer” e à empregabilidade. Nessa seção, discutimos conceitos centrais, como formação humana integral ou omnilateral, trabalho como princípio educativo e currículo integrado, buscando demonstrar como essas categorias se articulam na defesa de uma formação comprometida com a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Figura 6 - Apresentação dos princípios teórico-metodológicos da EPT

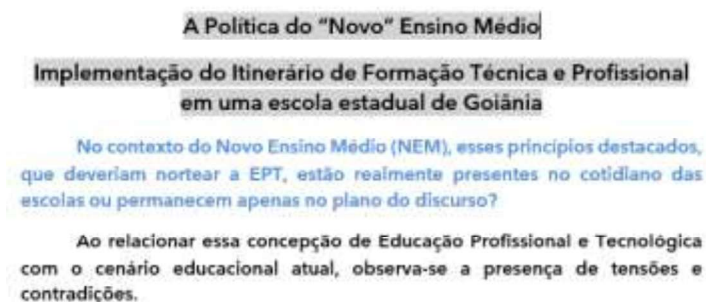


Fonte: Caderno Formativo - Formação docente na EPT em tempos de Novo Ensino Médio: Reflexões sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) (2026, p.12).

Na seção *A Política do “Novo Ensino Médio”* (Figura 8), estabelecemos uma aproximação entre os fundamentos discutidos na primeira parte do material e o cenário escolar atual, refletindo

sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio e do itinerário de Formação Técnica e Profissional numa escola da rede estadual de Goiânia. A partir das narrativas dos professores entrevistados, são problematizadas as tensões e contradições presentes na materialização dessa política educacional no cotidiano escolar.

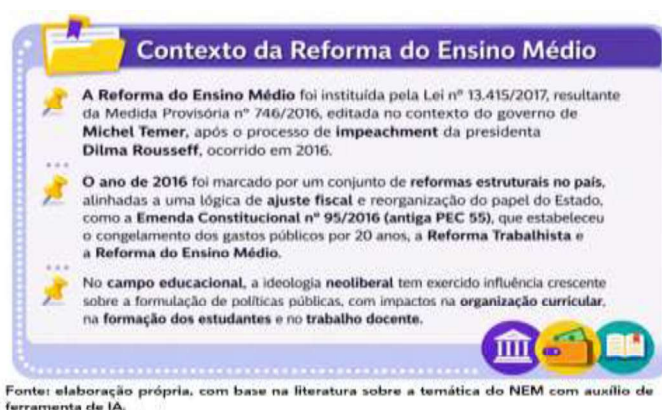
Figura 7 - A política do “Novo” Ensino Médio



Fonte: Caderno Formativo - Formação docente na EPT em tempos de Novo Ensino Médio: Reflexões sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) (2026, p.12).

No tópico que trata do *Contexto da Reforma do Ensino Médio* (Figura 9), apresentamos elementos políticos e econômicos que impulsionaram a reforma, situando-a no contexto do neoliberalismo. A discussão busca evidenciar como a reorganização curricular proposta pelo “Novo” Ensino Médio se relaciona a um projeto educacional alinhado às demandas do mercado e à lógica das competências.

Figura 8 - Box – Contexto da Reforma do Ensino Médio

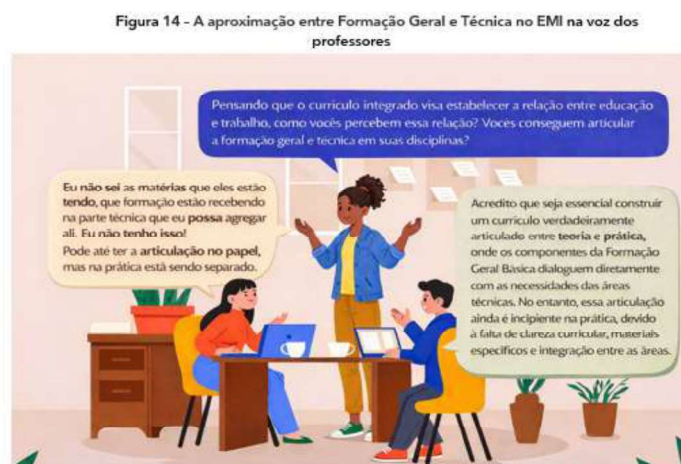


Fonte: Caderno Formativo - Formação docente na EPT em tempos de Novo Ensino Médio: Reflexões sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) (2026, p. 24).

Em seguida, na seção *Itinerário de Formação Técnica e Profissional: aproximação ou fragmentação?* (Figura 10), analisamos os limites da articulação entre a Formação Geral Básica e a formação técnica no contexto investigado. Com base nas falas dos docentes, problematizamos, no Caderno, em que medida a implementação do Itinerário de Formação Técnica no Colégio campo da

pesquisa tem se aproximado ou se distanciado da concepção de Ensino Médio Integrado defendida no campo da EPT.

Figura 9 - A aproximação entre a Formação Geral e Técnica na voz dos professores



Fonte: Caderno Formativo - Formação docente na EPT em tempos de Novo Ensino Médio: Reflexões sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) (2026, p. 25).

Por fim, abordamos *A formação docente no NEM e o Notório Saber* (Figura 11). Na seção, debatemos as implicações da Reforma do Ensino Médio sobre o trabalho e a formação docente, abordando questões como ausência de processos formativos, dificuldades de integração curricular, precarização do trabalho docente e admissão de profissionais com notório saber para atuação no itinerário técnico-profissional.

Figura 10 - Abertura da seção sobre a temática da Formação Docente e o Notório Saber

A formação docente no NEM e o Notório Saber

As falas dos professores mostram que as dificuldades em articular a formação geral com a formação técnica não são apenas questões do dia a dia da sala de aula. Elas revelam limites da própria proposta do "Novo Ensino Médio". Na prática, o que muitos docentes relatam é um currículo fragmentado, com pouca integração entre as áreas e dificuldades para construir uma formação realmente articulada.

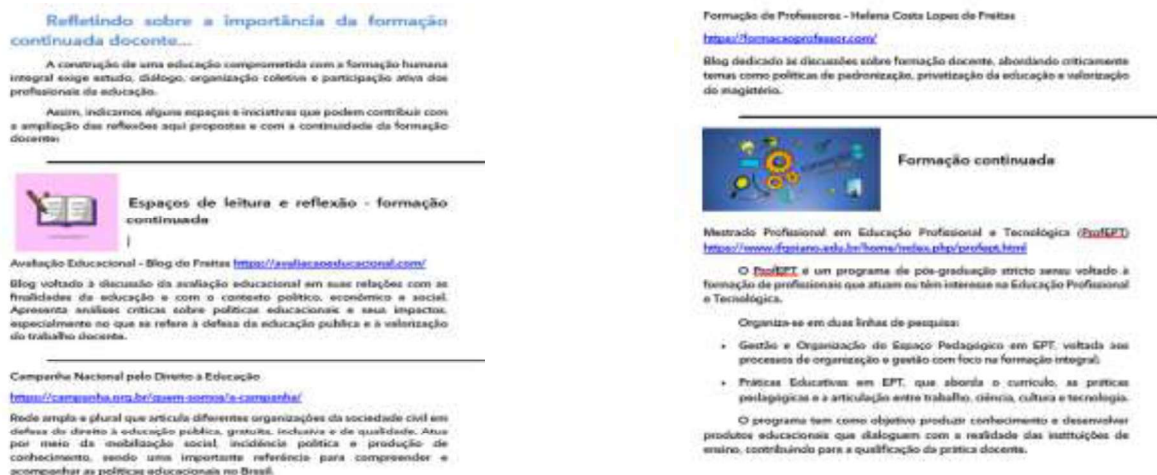
Diante disso, é importante olhar para um aspecto fundamental desse processo: a formação docente. As mudanças impostas pelo "Novo Ensino Médio", passaram a exigir novas formas de organização do trabalho pedagógico, maior diálogo entre os professores e aproximação entre os diferentes campos do conhecimento. No entanto, como apontam os docentes, esse processo tem acontecido, sem a formação adequada, sem materiais de apoio e sem espaços coletivos de planejamento.

Fonte: Caderno Formativo - Formação docente na EPT em tempos de Novo Ensino Médio: Reflexões sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) (2026, p. 28).

Ao final do Caderno Formativo, destacamos a importância da formação continuada e da construção coletiva de práticas pedagógicas críticas. Assim, indicamos alguns espaços e iniciativas (Figuras 11) que podem contribuir com a ampliação das reflexões aqui propostas e com a

continuidade da formação docente.

Figura 11 - Espaços de leitura, reflexão e de formação continuada



Fonte: Caderno Formativo - Formação docente na EPT em tempos de Novo Ensino Médio: Reflexões sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) (2026, p. 24).

6.1 DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Após a construção do Caderno Formativo, o material foi apresentado aos participantes da pesquisa, de forma digital, em formato PDF, via e-mail individual, para apreciação, juntamente com um formulário elaborado no Google Forms para a avaliação dele.

Durante a construção do formulário de avaliação do produto educacional, levamos em consideração eixos que, segundo Silva e Souza (2018), devem nortear a organização do produto educacional. Os eixos são estes: comunicacional (formato, diagramação e linguagem utilizada); conceitual (ideias centrais abordadas no material); e pedagógico (percurso formativo e diálogo com as concepções dos sujeitos).

Desse modo, o formulário avaliativo buscou coletar informações acerca do grau de satisfação dos participantes da pesquisa que apreciaram o material, levando em conta sua estrutura e organização, relevância para a formação continuada e, ainda, críticas ou sugestões para o aprimoramento do Caderno Formativo, visto que o material será organizado para impressão em gráfica mediante os ajustes propostos.

Solicitamos aos professores que realizassem a consulta ao material e o avaliassem no período de uma semana. O Caderno foi enviado no dia 20 de agosto de 2026, e a avaliação deveria ser realizada por meio de formulário eletrônico até o dia 27 de agosto de 2026. Durante esse período, com o objetivo de alcançar 100% de participação dos docentes convidados, reforçamos o convite para a avaliação por meio do WhatsApp, visto que já dispúnhamos do contato telefônico dos

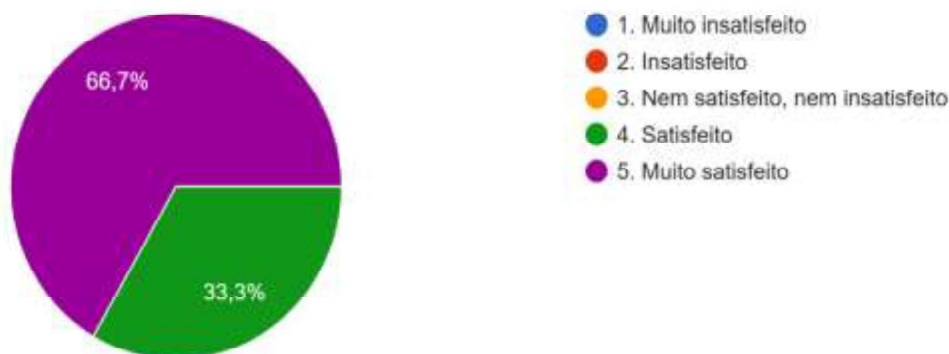
participantes desde o início da pesquisa. Além disso, diante da ausência de resposta de uma das participantes dentro do prazo inicialmente estabelecido, aguardamos alguns dias além da data estipulada e reforçamos a importância de sua participação na avaliação do produto educacional. Ao final desse período, dos sete professores convidados, seis realizaram a avaliação do Caderno. Embora não tenha sido possível alcançar a participação de todos os convidados, foi significativa a adesão dos participantes à etapa de avaliação do produto educacional.

O formulário de avaliação do produto educacional foi composto por sete questões objetivas e uma questão aberta, na qual foi disponibilizado aos participantes um campo destinado ao registro de sugestões, observações ou contribuições para o aprimoramento do material. Na sequência, apresentamos as questões que compuseram o instrumento de avaliação, bem como as respostas dos docentes, representadas em gráficos gerados automaticamente pelo Google Forms.

Gráfico 1 - Organização do Caderno Formativo

1. Como você avalia a organização e os aspectos gráficos (tamanho da fonte, imagens, desing) do Caderno Formativo?

6 respostas

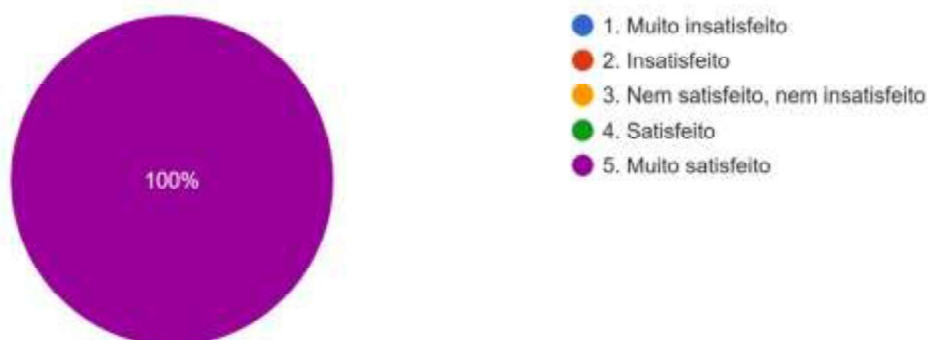


Fonte: Google Forms.

Gráfico 2 - Relevância dos temas abordados no Caderno Formativo

2. De que modo você avalia a relevância dos temas abordados no Caderno, para o contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?

6 respostas

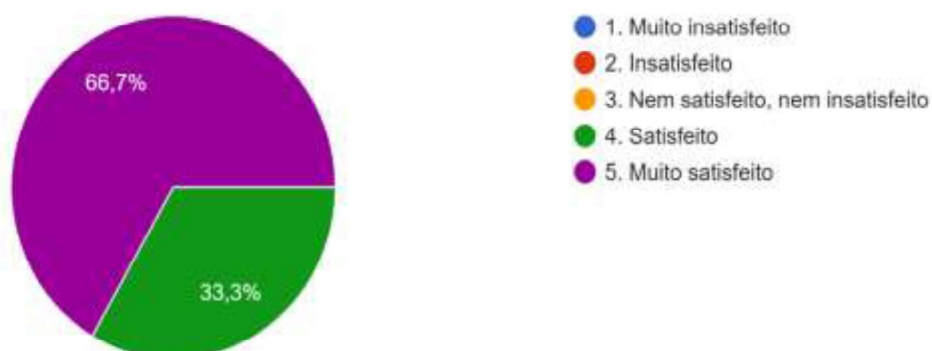


Fonte: Google Forms.

Gráfico 3 - Clareza e objetividade na exposição dos conteúdos abordados

3. Como você avalia a clareza e a objetividade na exposição dos conteúdos apresentados no material?

6 respostas

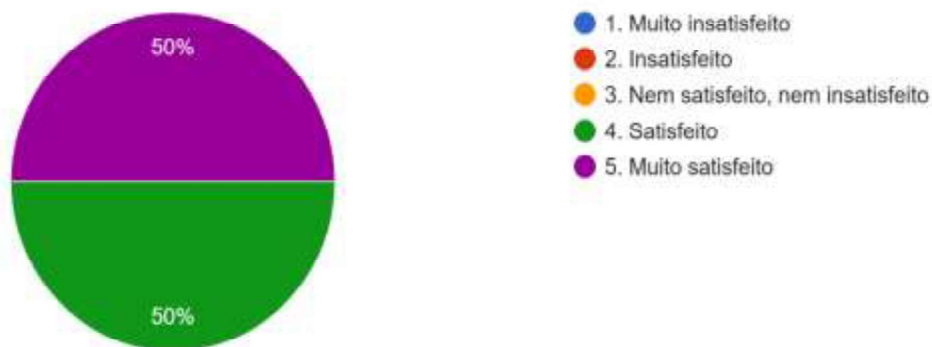


Fonte: Google Forms.

Gráfico 4 - Grau de satisfação quanto à aplicabilidade das reflexões e temas abordados no material

4. Qual o seu grau de satisfação quanto à aplicabilidade das reflexões e temas abordados no Caderno, para o trabalho docente no contexto do Ensino Médio Integrado?

6 respostas

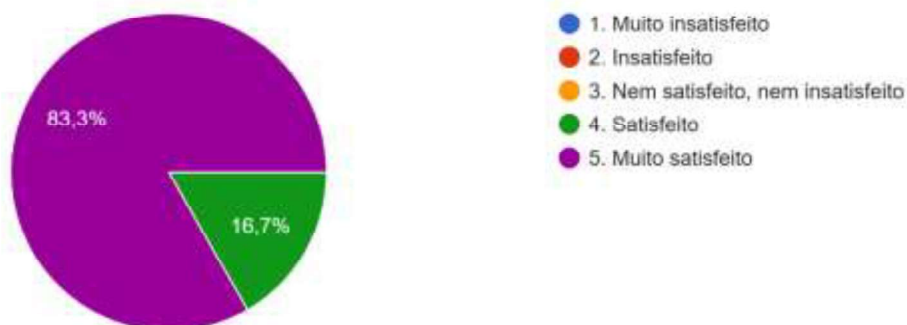


Fonte: Google Forms.

Gráfico 5 - Contribuição do Caderno Formativo para ampliar a compreensão dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

5. Como você avalia a contribuição do Caderno Formativo para ampliar a compreensão dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e da concepção de currículo integrado?

6 respostas

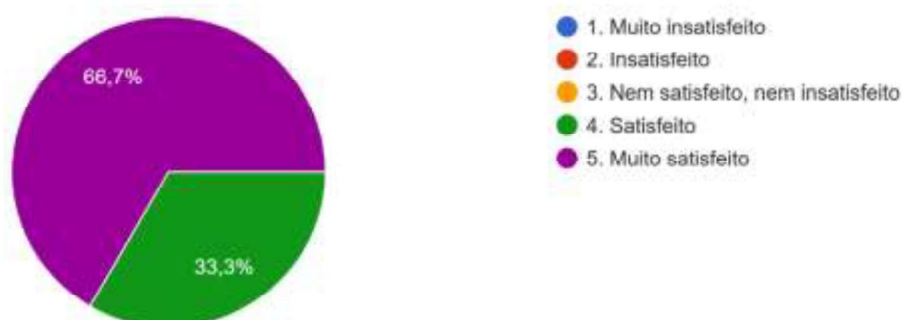


Fonte: Google Forms.

Gráfico 6 - Grau de satisfação quanto à contribuição do material para a formação continuada

6. Qual o seu grau de satisfação quanto à contribuição do Caderno para sua formação continuada, considerando o aprofundamento das reflexões e do...Médio e à Educação Profissional e Tecnológica?

6 respostas

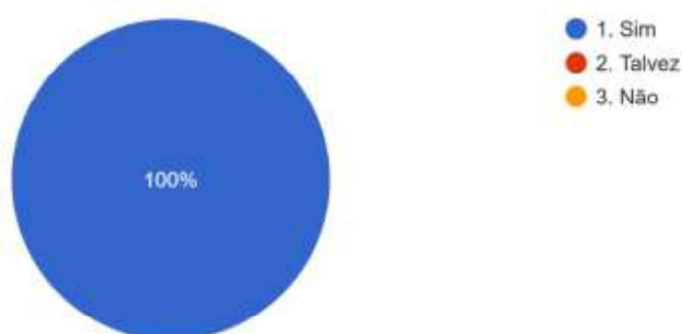


Fonte: Google Forms.

Gráfico 7 - Recomendação do material

7. Você recomendaria este material a outros professores que atuam ou pretendem atuar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ou em outras modalidades que possuem relação com a EPT?

6 respostas



Fonte: Google Forms.

De modo geral, os resultados da avaliação demonstram uma receptividade positiva dos participantes em relação ao Caderno Formativo, bem como o reconhecimento de sua relevância como instrumento de formação continuada. As respostas dos docentes indicam que o material foi considerado pertinente às demandas e aos desafios vivenciados no contexto do Ensino

Médio Integrado, constituindo-se como uma possibilidade de reflexão sobre a prática docente e sobre os fundamentos que orientam essa modalidade de ensino.

Após a impressão do material pela editora, o Caderno Formativo será compartilhado com os participantes da pesquisa e com a Coordenação Regional de Educação de Goiânia – GO, à qual a escola está subordinada, bem como com o Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Curricular da Seduc-GO, que autorizou a realização da pesquisa. O produto também ficará disponível na página da editora responsável por sua publicação, ampliando as possibilidades de acesso e disseminação do material para outros profissionais interessados na temática.

7. REFLEXÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscamos analisar as implicações da implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica na formação e no trabalho de professores do Colégio Estadual Jardim Vila Boa, no município de Goiânia, em um cenário de transformações decorrentes da Reforma do Ensino Médio.

Considerando as discussões apresentadas na fundamentação teórica deste trabalho que apontam o “Novo” Ensino Médio como expressão das contradições presentes na realidade social brasileira e da histórica dualidade educacional, procuramos compreender como a implementação do itinerário de Formação Técnica e Profissional tem se desdobrado no trabalho docente e nos processos formativos dos professores que atuam junto a essa modalidade de ensino.

As análises empreendidas ao longo da pesquisa demonstraram que as mudanças promovidas pela política educacional do NEM não se limitaram a alterações curriculares ou administrativas, mas interferiram diretamente sobre a identidade das instituições escolares, sobre o trabalho pedagógico e sobre a formação docente. Sendo assim, foi possível verificar que a implementação do Ensino Médio Integrado no campo da pesquisa ocorreu em meio a limites estruturais, improvisações, contradições e desafios relacionados principalmente à ausência de políticas sistematizadas de formação continuada para atuação no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

A partir das falas dos professores entrevistados, identificamos lacunas na compreensão dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica e do próprio conceito de Ensino Médio Integrado, sobretudo no que se refere à articulação entre formação geral e formação

técnica.

Os dados evidenciaram que a implementação do quinto itinerário formativo, no campo investigado, realizou-se na prática de modo distante do discurso oficial, revelando ausência de integração, fragmentação entre os componentes propedêuticos e técnicos e falsa liberdade de escolha, mostrando um distanciamento entre a concepção de formação humana integral defendida no campo da EPT e a materialização dessa política no cotidiano escolar.

No tocante à formação docente para o campo da EPT, a pesquisa demonstrou que as fragilidades foram intensificadas pela própria lógica que orienta a política educacional em curso, com a valorização da flexibilização curricular e a admissão do notório saber como critério para atuação no itinerário de Formação Técnica e Profissional. Esse critério representa um retrocesso no processo histórico de profissionalização docente ao relativizar a importância da formação pedagógica para atuação na educação básica e contribuir para processos de precarização e desprofissionalização do trabalho docente.

As falas dos participantes demonstram inquietações, dúvidas e desafios relacionados ao exercício da docência no contexto do Ensino Médio Integrado, mas também expressam preocupações com a qualidade da formação oferecida aos estudantes e com a necessidade de fortalecimento da escola pública como espaço de formação crítica e emancipatória. Nesse sentido, os dados revelaram que, apesar da ausência de formação, de materiais orientadores e do processo de precarização da profissão, os professores buscam, individualmente, construir estratégias de resistência diante das mudanças impostas pela Reforma, na tentativa de minimizar os prejuízos na formação dos estudantes. Contudo, vale destacar que a evasão escolar tem sido crescente no Ensino Integrado de oferta própria da Seduc-GO.

O estudo identificou, por meio dos dados construídos nas entrevistas realizadas, que os docentes que atuam na modalidade do EMI no campo investigado demandam por formação continuada e por materiais orientadores. Desse modo, a pesquisa reforça a importância da construção de políticas de formação continuada voltada, principalmente, aos professores da Rede Estadual de Ensino que até a Reforma do Ensino Médio atuavam na educação básica na área do conhecimento em que são graduados, mas que, a partir da implementação do NEM, foram inseridos numa modalidade para a qual não possuem formação.

Considerando que nas redes estaduais de ensino, historicamente, essa modalidade tem sido negligenciada, tanto em termos estruturais quanto formativos, torna-se ainda mais necessário oferecer formação continuada, com espaços coletivos de reflexões, discussões e estudo, possibilitando aos professores compreender, criticamente, os fundamentos da EPT, as contradições presentes nas políticas educacionais e os desafios relacionados à construção de

uma formação humana integral.

Diante das demandas por formação, construímos o produto educacional desta pesquisa: o Caderno Formativo *Formação docente na EPT em tempos de “Novo” Ensino Médio: Reflexões sobre o Ensino Médio Integrado (EMI)*. Elaborado a partir das percepções dos sujeitos participantes da investigação, o material buscou contribuir para a formação continuada de professores, promovendo reflexões acerca da Educação Profissional e Tecnológica, do Ensino Médio Integrado e das implicações do “Novo” Ensino Médio sobre o trabalho docente.

Por fim, compreendemos que os desafios impostos pela atual política educacional, somados às contradições e disputas por projetos de sociedade distintos presentes no cenário educacional brasileiro, exigem não apenas análises críticas, mas também a construção coletiva de alternativas comprometidas com a defesa da educação pública, da valorização docente e da formação humana integral. Nesse contexto, a formação continuada é parte do processo de capacitação para que os professores possam compreender criticamente e enfrentar as contradições presentes nesse cenário, fortalecendo práticas de resistência e persistindo na luta consciente contra a precarização do trabalho docente imposta pela racionalidade neoliberal levada a cabo nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Anthone Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 719-742, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300009>
- AMORIM, Alexandre Silveira de. O governo João Goulart, as reformas de base e o golpe de 1964. **Revista Angelus Novus**, São Paulo, n. 20, p. 210466-210466, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-5487.vi20p210466>
- AMORIM, Gilberto José de; ROCHA, João Antônio. A formação integrada nos Institutos Federais: qual o princípio pedagógico? **RBEPT-Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 24, p. e 15213, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.15213.
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final: X Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos/x-encontro-2000.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: Por uma pedagogia integradora da Educação Profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.17, n. 2, p. 53-63, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- BARBOSA, Everton Koloche Mendes; DEIMLING, Natália Neves Macedo. Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: impasses para a democratização da escola pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2137, 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2137-barbosa-deimling.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNARDES, Vanessa Araújo. **O anunciado e o feito: ensino médio integrado e formação omnilateral no Ifes–Campus Cachoeiro de Itapemirim**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 maio 2025.
- BRASIL. **Documento-Base do Seminário “Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”**. Brasília, DF: MEC, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e outras legislações para dispor sobre as diretrizes do ensino médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

CAETANO, Maria Raquel; ALVES, Aline Aparecida Martini. Ensino Médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas? **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, SE, v. 8, n. 3, p. 718-736, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p718-736>

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1516.

CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**, Buenos Aires, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>

CIAVATTA, Maria. A cultura do trabalho e a educação plena negada. 2011. **Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 5, p. 164- 183, 2011. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i5.6645>

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 25 ago. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 307-315.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 128-147.

COSTA, Maria Adélia. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 18, n. 39, p. 239–254, 2018. DOI: 10.31496/rpd.v18i39.1205.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, ES, v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 235-254, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**—Excertos. S/A, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás: Etapa Ensino Médio**. Goiânia: Seduc-GO, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.go.gov.br/documentocurricular>. Acesso em: 13 set. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Pedagógicas SEDUC-GO**. Goiânia: Seduc-GO, 2024a. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/DiretrizesOperacionais/2024/DiretrizesPedagogicasSeduc2024.pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Jardim Vila Boa**. Goiânia: CE Jardim Vila Boa, 2024b.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Plano de Curso Técnico em Administração**. Goiânia: Seduc-GO, 2024c.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Plano de Curso Técnico em Marketing**. Goiânia, 2024d.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Diretrizes Operacionais da SEDUC-GO**. Goiânia: Seduc-GO, 2025. Disponível em: <https://www.seduc.go.gov.br/documentos/diretrizes-operacionais-2025>. Acesso em: 17 abr. 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1153-1178, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades. **CIAIQ**, v. 1, 2017.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. p. 28-33.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 15, n. 31, p. 95–109, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i31.1262.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A formação como requisito da legitimidade pedagógica dos professores da educação profissional e tecnológica. **RBEPT-Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 24, p. e17072, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.17072.

MACHADO, Maria Margarida (org.). **Ler Gramsci: para pensar a política e a educação**. Goiânia: Editora Scotti, 2020. Disponível em: <https://editorascotti.com/ler-gramsci-para-pensar-a-politica-e-a-educacao>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, p. 355–372, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4–30, 2007. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. III)

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para Educação Profissional e Tecnológica. **RBEPT-Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes *et al.* A educação profissional nas leis de diretrizes e bases da educação: pontos e contrapontos. **Holos**, Natal, v. 4, p. 172–189, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6982>

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, Campo Grande, v. 15, n. 2, p. 25–33, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v15i2.20180>.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 2 out. 2024.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1id1543>.

QUEIROZ, Lavínia Maria Silva; AZEVEDO, Alessandro Augusto de. Parcerias público-privadas: ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n.35, p. 295–313, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1491>

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, p. 1–26, 2008.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 106–127.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. V)

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 27–49, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-

reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 2 out. 2024.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBPG-Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.2. n. 4, 2005. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2005.v2.72>

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo *et al.* Práticas pedagógicas integradoras no ensino médio integrado. **Holos**, Natal, v. 6, p. 185-199, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7611>

SANTOS, Luiz Antônio da Silva dos *et al.* Formação docente para a Educação Profissional como objeto de estudo nas dissertações do PPGEPI/IFRN (2015-2022). **RBEPT-Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, RN, v. 2, n. 23, p. e16126-e16126, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.16126>

SANTOS, Luiz Antônio da Silva dos; OLIVEIRA, Rayane Lourenço de; PAZ, Edna Oliveira da Paz; TAVARES, Andreza Maria Batista do Nascimento. Formação docente para a Educação Profissional como objeto de estudo nas dissertações do PPGEPI/IFRN (2015-2022). **RBEPT-Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 23, p. e16126, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.16126>

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Precarização, privatização e desprofissionalização do magistério no Ensino Médio brasileiro. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 18, n. 42, 2024. DOI: [10.22420/rde.v18i42.1995](https://doi.org/10.22420/rde.v18i42.1995).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SELL, Simone. Educação no Brasil: o dualismo arraigado desde o Brasil-Império e o movimento de ruptura a partir do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 1, p. p.118-142, 29 jan. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/10747>. Acesso em: 2 maio 2025.

SILVA, Daniele Soares da; CAÚ, José Nildo Alves. A Lei nº 14.945/2024 e os rumos da política de Ensino Médio no Brasil: limites, avanços e o desafio da formação integral. *In*: SILVA, Cláudio Nei Nascimento; SILVA, Rosa Amélia Pereira da; ARAUJO, Adilson Cesar; FONSECA, Mateus Gianni (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Políticas, Currículos e Práticas**. Brasília, DF: Editora IFB/Editora Nova Paideia, 2026. p. 159-176.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 6 mar. 2026.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8918>

SILVA, Katharine Ninive Pinto. Novo Ensino Médio no contexto das contrarreformas neoliberais brasileiras. **LexCult**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 128-136, 2022. Disponível em: <http://lexcult.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/579>. Acesso em: 19 mar. 2026.

SILVA, Keila Crystyna Brito e; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **MEPE: Metodologia para elaboração de produto educacional**. 2018. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2018.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da; SOUZA, Francisca Leidiana de. A reforma do Ensino Médio: uma ameaça à formação integrada? **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 2, p. e0310212216-e0310212216, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12216>

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para a educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 14 set. 2024.

UCHOA, Antonio Marcos. Ensino médio integrado na rede federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e a proposta de escola unitária de Gramsci: aproximações e distanciamentos. **RBEPT-Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 22, p. e13989, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13989.

VÁRIAS ENTIDADES. Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 667-682, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1611>. Acesso em: 14 set. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Docentes, coordenadores, gestores)

Caro colaborador, você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES; UM ESTUDO DO ITINERÁRIO TÉCNICO PROFISSIONAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE GOIÁS*”

Você irá receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Você será entrevistado de forma individual para contribuir com a pesquisa quanto a implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Técnica em administração e Marketing no Colégio Estadual Jardim Vila Boa em Goiânia – GO. Você poderá além do roteiro que apresentaremos, apresentar outras informações que julgar pertinentes quanto ao trabalho desempenhado no EMI.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Gustavo Lopes Ferreira pelo e-mail: gustavo.ferreira@ifgoiano.edu.br ou telefone (62) 985411709 e também no endereço: Rodovia GO-154, Km 03, s/n Caixa Postal 51 Ceres - GO CEP: 76.300-000. Lílian Monteiro Barbosa pelo e-mail: lilimoba@gmail.com, pelo telefone (62) 999741445 ou no endereço: Rua L.14 Qd. 34 Lt. 02 Papillon Park Aparecida de Goiânia-GO CEP 74950-155. Em caso de dúvidas sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), situado à Rua 88, nº 280, Setor Sul, Goiânia - Goiás ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br ou nos telefones: (62) 3605 3600/ 9 9926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

JUSTIFICATIVA OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa é motivada pela vontade de contribuir para uma maior reflexão acerca dos impactos do Novo Ensino Médio na formação docente tendo como estudo de caso a implementação do Ensino Médio Integrado em Administração e Marketing do Colégio Estadual Jardim Vila Boa. Os participantes da Pesquisa são: docentes, coordenadora pedagógica e gestor do Colégio campo da referida pesquisa. Você participará da etapa das entrevistas com roteiro dirigido. Os procedimentos utilizados serão, além de análise documental (livros, artigos, legislações etc.), entrevistas semiestruturadas com roteiro dirigido. As entrevistas serão individuais e gravadas.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS

Os participantes desta pesquisa não correm nenhum perigo físico ou químico. No entanto, o desconforto, a vergonha, a ansiedade, as dúvidas e o risco de ser identificado durante as entrevistas podem surgir. Isso ocorre porque os pesquisadores irão gravar suas falas. O agendamento prévio do dia, horário e local da entrevista são algumas das situações acima mencionadas que serão evitadas. A privacidade e o sigilo do participante que está sendo entrevistado também serão protegidos. Os pesquisadores estarão disponíveis para ajudar o avaliado e poderão encaminhá-lo para apoio psicológico, caso seja necessário, para o Pronto Socorro Psiquiátrico Wassily Chuc em Goiânia-GO. Os benefícios da participação incluem o conhecimento adquirido e a contribuição com a pesquisa.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso algum participante venha a declarar qualquer tipo de dano que está previsto no Termo de

Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), será garantida a assistência necessária e indenização.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Você será informado(a) sobre a pesquisa em qualquer momento e em qualquer aspecto, por meio dos meios mencionados acima. Você tem a liberdade de se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento; a participação é voluntária e a recusa não acarretará penalidade. Os pesquisadores manterão a identidade segura de acordo com padrões profissionais, e todos os dados coletados serão utilizados apenas para fins de pesquisa. Sem sua autorização, seu nome ou qualquer material que demonstre sua participação não será divulgado. Você não será identificado em nenhuma publicação relacionada a este estudo. Após a conclusão da pesquisa, a devolutiva será realizada e os resultados serão divulgados a todos os participantes. Os documentos, que incluem termos, questionários semiestruturados e anotações do diário de campo, serão armazenados pelos pesquisadores em um local seguro por cinco anos. Após esse período, os materiais impressos serão picotados e enviados para reciclagem e as gravações de entrevistas e outros materiais digitais serão deletados permanentemente.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS

Você não receberá nenhuma vantagem financeira nem pagará por participar deste estudo. Garantimos, no entanto, que todas as despesas relacionadas à pesquisa serão compensadas quando devidas e especificamente decorrentes de sua participação. Você terá o direito de pleitear a indenização por todos os custos caso sofra algum dano decorrente dessa pesquisa. Portanto, os pesquisadores seguirão os princípios éticos ao realizar pesquisas com humanos, as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano e assumirão todos os compromissos éticos necessários para realizar pesquisas e desenvolvimento de produtos educacionais. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto. Eu _____ CPF _____

_____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “*IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES; UM ESTUDO DO ITINERÁRIO TÉCNICO PROFISSIONAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE GOIÁS*” de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

_____, _____ de _____ de 20____

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

**APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada para a dupla gestora
(Gestor e Coordenação Pedagógica)**

- Em relação ao Ensino Médio Integrado (EMI), como aconteceu a seleção desta Unidade Escolar para ofertar esta modalidade? Quando iniciou a implementação?
- Como a escola foi consultada? Esta consulta foi feita ao Grupo Gestor? A escolha pelos cursos técnicos a serem ofertados (Administração e Marketing) partiu da escola? Conhece os critérios para escolha desses cursos?
- Percebeu alguma mudança na escola, após a implementação do EMI?
- Já conhecia o Ensino médio integrado? A partir da sua experiência com esse formato ofertado, quais as desafios dessa modalidade no Colégio?
- A Reforma do Ensino Médio possibilitou a oferta de diferentes formatos de Ensino Médio além do regular, quais as dificuldades enfrentadas ao trabalhar simultaneamente com essas diferentes propostas (EJA, Integrado, Parceria com instituições privadas, etc)? Como você trabalha/lida com essas diferenças?
- O que você acredita ser essencial para a oferta dessa modalidade? E como estão as condições da escola para desenvolver o currículo integrado (estrutura física, laboratórios de ensino, práticas, quadro docente, demanda)?
- Como tem sido a adesão da comunidade escolar para o Ensino Médio Integrado? O aluno tem opção de escolha entre os cursos ofertados?
- Sabendo que a proposta do EMI é aproximar trabalho e educação, qual a sua concepção de trabalho? Como a escola compreende o mundo do trabalho//mercado de trabalho? A formação ofertada aos alunos nessa modalidade os capacita para trabalhar em quê?
- E o currículo Integrado?? O que tem de diferente nesse currículo em relação ao do Médio Regular. (aulas práticas, projeto Interdisciplinar ou Projeto integrador)?
- Quais as principais questões trazidas pelos alunos e docentes no cotidiano da escola em relação ao Ensino Médio Integrado?
- Consegue identificar as diferenças entre o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica?
- Considerando a implementação dessa modalidade desde 2024, quais tem sido os principais impactos para a formação docente? O Estado tem ofertado formação nessa perspectiva (tanto para o professor como para o Gestor)?
- Quem são os docentes que atuam nessa modalidade? E com as disciplinas técnicas? Qual o perfil desse professor para ser modulado no EMI?

- Como gestor, qual o seu papel no Ensino Médio Integrado?
- Gostaria de falar mais alguma coisa que não foi contemplada no roteiro e que possa contribuir com a pesquisa?

APÊNDICE C - Roteiro para os docentes que atuam no EMI

- Qual sua área de formação? Está na docência a quanto tempo? Exerce ou exerceu alguma outra profissão além da docência? Ministra que disciplina(s)?
- Qual é o vínculo de trabalho? Atua em outras redes ou Unidades Escolares?
- Há quanto tempo ministra aulas para o Ensino Médio? Estava na escola no início de 2024 quando iniciou a implementação do EMI?
- Já conhecia o Ensino médio integrado? A partir da sua experiência com esse formato ofertado, quais os desafios dessa modalidade no Colégio?
- No seu dia a dia como professor, que diferenças identifica no que se refere ao planejamento, materiais utilizados, abordagens, metodologia, no trabalho com o Ensino Médio Regular e com o Ensino Médio Integrado?
- Você conhece o contexto que originou a implementação dessa modalidade nosso Estado de Goiás?
- Considera a carga horária da sua disciplina, suficiente para trabalhar o currículo essencial no Ensino Médio?
- Quais os desafios dessa proposta de Ensino médio integrado? Qual a relação você percebe entre esses desafios e a Reforma do Ensino Médio (Novo Ensino Médio).
- O que considera ser essencial nesse currículo do EMI?
- Qual o papel da Formação Geral (da sua disciplina) ou Técnica no curso técnico integrado?
- Pensando que o currículo integrado visa estabelecer a relação entre educação e trabalho, como você percebe essa relação? De que modo ela existe? Você articula a formação geral e técnica dentro da sua disciplina?
- Na sua visão, que estudante esse curso técnico está formando? O modo como as disciplinas da formação geral, estão articuladas às de formação técnica, possibilitam a formação integral dos estudantes? O que o professor acha desse formato do EMI? Na sua experiência têm sido vantajoso para os estudantes?
- Se sente preparado ou tem formação adequada para trabalhar com um currículo integrado? Que formação você acredita ser necessária para atuação nessa modalidade? O Estado tem propiciado condições para formação docente para atuar no itinerário de formação técnico

profissional?

- Gostaria de falar mais alguma coisa que não foi contemplada no roteiro e que possa contribuir com a pesquisa? Há alguma questão que gostaria de aprofundar?