



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO**  
**E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Tatiana Alves dos Santos**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ-PA:**  
**Desafios e impactos no trabalho da gestão escolar**

**BELÉM-PA  
2025**

**TATIANA ALVES DOS SANTOS**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ-PA:**  
**Desafios e impactos no trabalho da gestão escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

**BELÉM-PA  
2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S237r Santos, Tatiana Alves dos.

A reforma do ensino médio em Marabá-Pa : Desafios e  
impactos no trabalho da gestão escolar / Tatiana Alves dos Santos.  
— 2025.  
156 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
2025.

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Gestão Escolar. 3. Gestão  
Escolar Democrática. 4. Política Educacional. 5. Marabá-PA.  
I. Título.

CDD 379.8115

---

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ-PA: Desafios e impactos no trabalho da gestão escolar**

**TATIANA ALVES DOS SANTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Avaliado em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo  
(UFPA/NEB/PPEB)

---

Prof. Dr. Ramon de Oliveira  
Membro Externo  
(UFPE)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Benedita Alcidema Coelho dos Santos Magalhães  
Membro Interno  
(PPEB/NEB/UFPA)

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Icléia dos Santos Silva e Evaldo Bentes da Silva, e aos meus queridos avós maternos, Maria Alves dos Santos (mãe-avó) e Raimundo Ribeiro dos Santos, *in memoriam*. Seus exemplos de determinação e luta por justiça social, bem como suas orientações para resistir às injustiças, moldaram-me em uma pessoa que acolhe, respeita e defende aqueles que necessitam. Sou eternamente grata por seus ensinamentos e amor incondicional.

## AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, expresso minha profunda gratidão à força espiritual que guia minha existência e me inspira a acreditar na bondade humana, permitindo-me alcançar a oportunidade de cursar um mestrado em uma universidade pública, gratuita, laica e de qualidade social. Reconheço que muitos trabalhadores e trabalhadoras, filhos da classe trabalhadora, ainda não tiveram a chance de ocupar esse espaço, mas acredito que, por meio da luta e resistência, isso é possível.

Expresso minha profunda gratidão às minhas mães, Icléia dos Santos Silva e Maria Alves dos Santos, minha avó materna, por seu amor e apoio incondicional. Ao meu pai, Evaldo Bentes da Silva, e ao meu pai/avô, Raimundo Ribeiro dos Santos (*in memoriam*), agradeço por serem pilares fundamentais em minha vida.

Aos meus filhos, Tiago e Túlio, que, embora adultos e independentes, compreenderam minhas ausências durante os momentos de estudo e escrita, agradeço pela paciência e pelo amor que me sustentaram nos períodos de solitude ao longo desta jornada acadêmica.

Ao meu companheiro, Cleber Soares da Silva, que me acompanha desde o processo de seleção para o mestrado, quando nos reencontramos após muitos anos desde nossa adolescência, sou grata pelo apoio constante e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Manifesto minha sincera e profunda gratidão ao meu orientador, professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, cujo rigor acadêmico foi essencial para minha formação. Durante o processo de escrita e leitura, sua exigência incansável por qualidade e precisão científica me desafiou a superar limites e abraçar a seriedade do fazer científico. Em tempos de obscurantismo e fascismo em nosso país, sua orientação me ensinou não apenas a viver a ciência, mas também a defendê-la como ferramenta de emancipação e resistência.

Quando me inscrevi no processo seletivo não fazia ideia da dimensão da influência, inteligência e importância do professor Ronaldo na UFPA. Hoje, reconheço sua enorme contribuição para a pesquisa, para a formação de pessoas na Amazônia e para a educação no Brasil. Sua personalidade, dedicação e firmeza foram cruciais para meu amadurecimento como pesquisadora, pessoa e profissional. Sou imensamente grata por sua orientação e por ter sido inspirada por alguém de tamanha excelência e respeito. A você minha admiração e gratidão!

Agradeço profundamente aos professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará, que foram fundamentais na consolidação e construção do meu processo formativo. Em especial,

menciono os(as) professores(as) Dra. Émina Márcia Nery dos Santos, Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho, Dr. José Bittencourt da Silva, Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, Dr. Andrio Gatinho, Dra. Dinair Leal da Hora e todos os demais docentes que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação acadêmica.

Agradeço, de forma especial, à amiga Janalice Alves, professora em Marabá, companheira de luta, resistência e trabalho. Minha gratidão estende-se também à amiga Elsivan Machado Barbosa, com quem compartilho a profissão nas redes municipal e estadual de Marabá. Essas amigas me apoiaram e auxiliaram desde a construção e problematização do projeto de pesquisa. Agradeço pelo apoio e pela orientação ao longo desta trajetória.

Aos meus estimados colegas da turma de mestrado de 2023, expresso minha profunda gratidão pelos momentos compartilhados ao longo desta jornada acadêmica. Juntos, vivenciamos risos, apoio mútuo e a escuta atenta, segurando as mãos uns dos outros(as) nos momentos de aflição e celebrando inúmeras alegrias. A parceria e camaradagem de cada um(a) de vocês foram fundamentais para o sucesso coletivo e individual, tornando esta experiência enriquecedora e memorável.

Agradeço profundamente às amigas que a pós-graduação me presenteou: Bárbara Lorena Valois Bandeira, da turma de Mestrado de 2022, que me acolheu e auxiliou no processo acadêmico com orientações, leituras atentas e uma escuta generosa; e Graça Sousa, da turma de Doutorado do PPGEDA de 2023, cuja amizade se consolidou por meio do apoio mútuo e do compartilhamento de aflições semelhantes às que enfrentei no mestrado. Sua serenidade e seus conselhos foram fundamentais para me tranquilizar e orientar durante essa jornada.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo aqui minha sincera gratidão.

Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos [otimismo e pessimismo] e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista com a vontade. Em cada circunstância, penso na hipótese pior, para pôr em movimento todas as reservas de vontade e ser capaz de abater o obstáculo.

Antonio Gramsci (1969, p. 558)

## RESUMO

Esta dissertação analisa os impactos da Lei nº 13.415/2017, que promoveu a Reforma do Ensino Médio (REM), sobre a gestão escolar em Marabá-PA. Situada em um contexto marcado por transformações políticas e sociais no Brasil, especialmente após o impeachment de 2016, a pesquisa analisa os impactos que a gestão escolar das escolas de EM de Marabá-PA tem enfrentado com a implementação da REM. O estudo adota uma abordagem qualitativa, guiada pelo método materialista histórico-dialético, combinando revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores escolares, diretoria regional de ensino e representantes sindicais. A análise dos dados coletados evidenciou que a implementação da REM intensificou os desafios da gestão escolar, aprofundando problemas como a redução da carga horária em disciplinas fundamentais, a falta de infraestrutura adequada e a influência de uma lógica gerencialista voltada prioritariamente para resultados quantitativos. Essa abordagem compromete ainda mais a participação democrática, acentua desigualdades educacionais e desvaloriza a formação integral dos estudantes. Os resultados destacam que a Reforma do Ensino Médio, ao priorizar a flexibilização curricular e uma abordagem tecnicista da formação, impõe à gestão escolar o desafio de articular uma proposta pedagógica coerente em meio à fragmentação do currículo e à ausência de diálogo com as demandas locais. Essa fragmentação repercute diretamente na organização do trabalho da equipe gestora, que passa a lidar com múltiplas matrizes curriculares, carência de professores(as) com formação específica para os Itinerários Formativos e a necessidade de compatibilizar a proposta institucional com a realidade socioterritorial dos estudantes. Nesse cenário, a gestão escolar se vê sobrecarregada por exigências administrativas e operacionais, enquanto os espaços de planejamento coletivo e reflexão pedagógica são reduzidos, comprometendo a efetivação de uma formação integral e contextualizada. Conclui-se que a REM traz prejuízos para os envolvidos no processo educacional e que, embora uma revisão possa ser considerada, isso por si só tende a não resolver os problemas colocados para a gestão escolar se não enfrentar os problemas estruturais que a reforma apresenta.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio, Gestão Escolar, Gestão Escolar Democrática, Política Educacional, Marabá-PA.

## **ABSTRACT**

This dissertation examines the impacts of Law No. 13,415/2017, which enacted the High School Reform (Reforma do Ensino Médio – REM), on school management in Marabá, Pará, Brazil. Framed within a broader context of political and social transformations in Brazil—particularly following the 2016 impeachment—the study investigates the challenges faced by the management of public high schools in Marabá amidst the implementation of REM. Adopting a qualitative approach grounded in the historical-dialectical materialist method, the research combines a literature review with semi-structured interviews conducted with school administrators, regional education directors, and union representatives. Data analysis reveals that REM has exacerbated existing challenges in school management, deepening issues such as the reduction of instructional hours for core subjects, inadequate infrastructure, and the predominance of a managerial logic focused primarily on quantitative outcomes. This orientation undermines democratic participation, reinforces educational inequalities, and devalues a comprehensive student education. Findings suggest that the reform's emphasis on curricular flexibility and a technicist approach to education poses a significant challenge to school leadership, which is now tasked with crafting a coherent pedagogical proposal amid curricular fragmentation and a lack of alignment with local needs. This fragmentation directly affects the organization of school work, as administrators must navigate multiple curricular matrices, a shortage of qualified teachers for the so-called "Formative Itineraries," and the need to reconcile institutional guidelines with students' social and territorial realities. In this context, school leaders are increasingly burdened by administrative and operational demands, while opportunities for collaborative planning and pedagogical reflection are reduced, jeopardizing the implementation of a well-rounded and contextually grounded education. The study concludes that REM has had detrimental effects on all actors involved in the educational process. Although reform revisions may be considered, they are unlikely to resolve the issues faced by school management unless the structural problems inherent to the reform itself are directly addressed.

**Keywords:** High School Reform, School Management, Democratic Management, Autonomy, Educational Political.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Levantamento bibliográfico sobre a Reforma do Ensino Médio .....	32
<b>Quadro 2</b> – Levantamento de normativas e documentos oficiais.....	33
<b>Quadro 3</b> – Levantamento sobre Reforma do Ensino Médio e Gestão Escolar .....	34
<b>Quadro 4</b> – Levantamento de teses e dissertações sobre a Reforma do Ensino Médio e Gestão Escolar .....	34
<b>Quadro 5</b> – Busca de dissertações e teses .....	35
<b>Quadro 6</b> – Linha do Tempo da Gestão Escolar no Brasil .....	47
<b>Quadro 7</b> – Linha do tempo do Ensino Médio no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 .....	59
<b>Quadro 8</b> – Categorias teóricas e subcategorias empíricas da análise .....	85

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BNDES</b>	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCEPA</b>	Documento Curricular do Estado do Pará
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>DRE 4</b>	Diretoria Regional de Ensino
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>FMT</b>	Formação para o Mundo do Trabalho
<b>GEPTE</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
<b>IFSP</b>	Instituto Federal de São Paulo
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEM</b>	Novo Ensino Médio
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGEDA</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Amazônico
<b>PPEB</b>	Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
<b>ProBNCC</b>	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
<b>REM</b>	Reforma do Ensino Médio
<b>SciELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>Seduc-PA</b>	Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará
<b>SINTEPP</b>	Sindicato das Trabalhadoras e dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFT</b>	Universidade Federal do Tocantins
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>Pronatec</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Caracterização e delimitação do objeto de estudo.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 Problema, objetivos da pesquisa e questões norteadoras .....</b>	<b>24</b>
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Revisão da literatura .....</b>	<b>31</b>
<b>3 GESTÃO ESCOLAR: PERCURSOS, PERSPECTIVAS E DIMENSÕES CENTRAIS .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Gestão escolar e a gestão democrática: conceito e contextualização .....</b>	<b>39</b>
<b>3.2 Histórico da gestão escolar no Brasil .....</b>	<b>47</b>
<b>3.3 Gestão escolar diante do ensino médio .....</b>	<b>48</b>
<b>4 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL .....</b>	<b>57</b>
<b>4.1 O conceito e a finalidade do ensino médio.....</b>	<b>57</b>
<b>4.2 A história e a política do ensino médio no Brasil: marcas e desigualdades .....</b>	<b>63</b>
<b>4.3 O golpe de 2016 e seu impacto nas políticas educacionais .....</b>	<b>69</b>
<b>4.4 A reforma do ensino médio e suas contradições na perspectiva de formação integral .....</b>	<b>71</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>81</b>
<b>5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa .....</b>	<b>81</b>
<b>5.2 Estrutura analítica e categorias empíricas .....</b>	<b>84</b>
<b>5.3 Gestão escolar democrática .....</b>	<b>85</b>
<b>5.3.1 Mecanismos participativos .....</b>	<b>87</b>
<b>5.3.2 Condições de trabalho de gestão .....</b>	<b>92</b>
<b>5.3.3 Formação e Valorização Profissional .....</b>	<b>98</b>
<b>5.4 Ensino médio integral.....</b>	<b>107</b>
<b>5.4.1 Permanência e evasão escolar .....</b>	<b>110</b>
<b>5.4.2 Formação integral versus formação técnica .....</b>	<b>114</b>
<b>5.5 Análise dos resultados .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>142</b>

<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE E.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE G .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>153</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio (REM)<sup>1</sup> refere-se a uma legislação que promoveu alterações cujos efeitos têm se mostrado prejudiciais, afetando diretamente a estrutura e a organização dessa etapa escolar. A Lei nº 13.415/2017 introduziu novos arranjos curriculares com a flexibilização na seleção de disciplinas e a implementação de itinerários formativos, nos quais os estudantes iniciam seus percursos por meio dos chamados itinerários formativos (itinerâncias)<sup>2</sup> (Brasil, 2017). Para isso, há a necessidade de a equipe pedagógica reorganizar o currículo, adaptando-se às novas cargas horárias e à nova estrutura exigida.

Nesse sentido, como coordenadora pedagógica no ensino médio (EM), tenho presenciado desafios como o processo de lotação de professores, o qual tem trazido impasses significativos, especialmente com a redução de carga horária em disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física, Língua Inglesa e Arte, o que tem resultado na migração desses docentes para escolas de Ensino em Tempo Integral<sup>3</sup>.

Isso tem sido feito com o objetivo de manter as cargas horárias desses docentes e como uma medida de sobrevivência, uma vez que a diminuição de sua carga horária os obriga a lecionar para o dobro de turmas e a assumir projetos de vida e percursos de aprofundamento a partir dos campos de saberes eletivos.

Também tenho observado desafios em relação aos estudantes, como seu ingresso nos novos itinerários, a adequação dos recursos didáticos, a formação dos professores(as) para

<sup>1</sup> A utilização do termo "Reforma do Ensino Médio" em vez de "Contrarreforma" se baseia na perspectiva de que, apesar das intenções declaradas de melhorar o sistema educacional, a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) no Brasil pode ser vista como controversa e problemática. A designação "Reforma" sugere uma intenção de aprimorar o sistema, mas as pesquisas têm revelado que, na prática, ela demonstra problemas sérios, como falta de participação da comunidade educacional, falta de recursos adequados, empobrecimento do currículo, entre outros. Compreendemos que a escolha de chamar de "Contrarreforma" pode ser válida para destacar essas preocupações, mas também pode carregar conotações específicas que podem não refletir completamente a complexidade do processo de reforma. Portanto, utilizaremos o termo "Reforma do Ensino Médio" (REM) por compreendermos ser mais aberto a discussões críticas sobre seus resultados, reiterando o seu sentido excludente.

<sup>2</sup> Os itinerários formativos, conforme determina a legislação, estão contidos na nucleação da Formação para o Mundo do Trabalho – FMT, que no Documento Curricular do Estado do Pará – etapa ensino médio, se materializam pelo viés das itinerâncias, que não são a mesma proposta usualmente abordada na educação do campo, nem na educação especial, ou na situação de crianças, adolescentes e jovens que em fase de escolarização não tem uma residência fixa, a exemplo de povos ciganos e circenses. Também não enfatiza a escola itinerante ou a diversidade de concepções pedagógicas. As itinerâncias, neste contexto do documento curricular, constituem-se como arranjos curriculares flexíveis, que devem ser abordados de forma integrada nas unidades curriculares, visando aprofundar e ampliar as aprendizagens (Pará, 2021. p. 362-363).

<sup>3</sup> No município de Marabá, onde realizamos a pesquisa, há quatro escolas funcionando em regime de Ensino em Tempo Integral, de forma bastante precária e distante de se assemelhar, em termos de materialidade, à proposta de Ensino em Tempo Integral que realmente atenda aos interesses e necessidades dos estudantes filhos da classe trabalhadora e dos estudantes trabalhadores.

atender às novas demandas e a gestão do tempo e espaço, particularmente em escolas do turno noturno.

Nesse cenário, a Secretaria Executiva de Educação do Pará (Seduc-PA) direcionou os profissionais da rede estadual a participar de processos seletivos para cursos de especialização em Coordenação Pedagógica e Educação Ambiental, além de um curso de certificação de lideranças para gestores, oferecido por instituições educacionais privadas situadas na região sudeste do país. Esses cursos são critérios obrigatórios para o desempenho das funções de direção e vice direção na rede estadual de ensino.

Vale destacar que esses cursos estão sendo importados e orientados por projetos e materiais elaborados especificamente para o contexto amazônico, desenvolvidos por instituições educacionais da iniciativa privada situadas na região sudeste do país<sup>4</sup>.

Outro problema persistente é a infraestrutura e os recursos materiais necessários para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade. Em Marabá-PA<sup>5</sup>, apenas seis escolas possuem prédios próprios da rede estadual, enquanto as demais 16 funcionam em instalações cedidas pela rede municipal. A maioria dessas escolas apresenta estruturas precárias, com espaços inadequados, falta de laboratórios equipados e ausência de materiais didáticos específicos, especialmente nas áreas periféricas.

Além desses desafios práticos, há também implicações na organização do trabalho pedagógico, que vão desde a reestruturação dos horários e tempos de aula até a necessidade de integração entre os diferentes componentes curriculares e a garantia de articulação entre teoria e prática. Isso envolve a reorganização curricular a partir das disciplinas que compõem o currículo, de acordo com a carga horária definida pelas atuais matrizes curriculares<sup>6</sup>.

Diante desses desafios, a autonomia da gestão escolar encontra-se cada vez mais fragilizada, bem como o seu caráter democrático e participativo. A própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e o Documento Curricular para o Estado do Pará –

<sup>4</sup> Os cursos são ministrados pelos Instituto Ânima. Ecossistema Ânima de educação, um dos maiores grupos educacionais privados de ensino superior do país. <https://www.institutoanimaeducacao.org.br/quem-somos/>.

<sup>5</sup> Marabá é um município localizado no sudeste do estado do Pará, no norte do Brasil. Com vasta extensão territorial e população heterogênea, constitui um dos mais importantes polos econômicos e logísticos da Amazônia, impulsionado pelas atividades agropecuária e mineral. Ao mesmo tempo, apresenta fortes desigualdades socioeconômicas, conflitos agrários e graves impactos ambientais, configurando um território de múltiplas tensões sociais e educacionais. Esse contexto torna Marabá um espaço estratégico para investigar de que forma a implementação da Reforma do Ensino Médio incide sobre o trabalho da gestão escolar, partindo da hipótese de que a reforma, ao adotar uma perspectiva mercadológica e fragmentada, tende a intensificar a precarização do trabalho do(a) gestor(a) escolar e a restringir a autonomia necessária para a construção de um projeto pedagógico crítico e voltado às necessidades da juventude trabalhadora.

<sup>6</sup> Matrizes curriculares 2024 em anexo.

DCEPA (Pará, 2021) não foram amplamente debatidos com os profissionais da educação e a comunidade escolar.

Paro (2010) enfatiza a necessidade de uma democratização na gestão das escolas básicas, envolvendo não apenas os atores internos do sistema educacional, mas também os usuários e a comunidade em geral, sugerindo uma visão mais inclusiva e participativa da governança escolar, alinhada com os princípios democráticos.

Para esse autor:

[...] a democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se ao limites do próprio estado — promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior —, mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade (Paro, 2010, p. 5).

Entretanto, vale ressaltar que a gestão democrática, nesse contexto, deve ser analisada, uma vez que não se pode afirmar que a atual reforma do EM seja a única responsável pela ausência de práticas democráticas nas escolas. Historicamente, a gestão democrática não era plenamente efetiva antes da reforma.

Além disso, a influência do capital e a intervenção da iniciativa privada na educação pública do Pará, com a anuência do governo do Estado e da Seduc-PA, refletem um movimento de privatização que transcende a REM, mas com ela mantém coerência.

A educação sempre foi um campo de disputa para atender aos interesses do mercado, e a reforma do EM apenas intensifica esse processo. Assim, o debate sobre a gestão democrática deve considerar esses fatores estruturais e históricos que moldam a educação brasileira. Portanto, é necessário reconhecer que a gestão democrática na educação brasileira sempre enfrentou desafios estruturais e históricos, independentemente da REM. A implementação da reforma apenas exacerba esses desafios.

Nesse cenário, Freire (2007) argumenta que a democracia deve ser uma prática de vida, caracterizada por uma consciência transitiva que só se desenvolve em condições que promovam a participação ativa. Segundo o autor:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (Freire, 2007, p. 88).

A aplicação dos princípios freireanos na gestão escolar sugere a necessidade de métodos pedagógicos que não apenas informem, mas também inspirem os estudantes a agir. Incorporar esses princípios implica transformar as escolas em espaços onde todos os membros da comunidade escolar sejam encorajados a participar ativamente tanto do processo educativo quanto das decisões escolares, o que exige a criação de ambientes que favoreçam o debate aberto e a análise criteriosa de questões que impactam a escola e a comunidade mais ampla.

Paro (2010) argumenta que a gestão escolar deve ser profundamente democrática, envolvendo ativamente todos os membros da comunidade escolar nas decisões. Em Marabá, isso implica uma crítica à forma como o Novo Ensino Médio (NEM) pode estar sendo implementado, questionando se as mudanças promovem verdadeiramente uma gestão participativa ou se permanecem no âmbito da decisão vertical, sem consulta à comunidade escolar.

Ao considerar essa perspectiva, é possível questionar a natureza e os impactos das atuais reformas educacionais em andamento. Em muitos casos, tais reformas têm sido criticadas por sua falta de transparência e pela ênfase excessiva em políticas orientadas pelo neoliberalismo, muitas vezes com a participação significativa do setor empresarial. Essa abordagem tende a restringir a participação coletiva e a priorizar medidas que nem sempre estão alinhadas com os interesses da comunidade escolar e da sociedade em geral (Freitas *et al.*, 2024).

As críticas à reforma revelam como a influência do setor privado, legitimada por um governo de orientação privatista, comprometendo ainda mais a gestão democrática e participativa, que já enfrentava desafios significativos. Essa perspectiva sugere que a REM, ao invés de solucionar problemas históricos da educação brasileira, pode aprofundar as disparidades existentes, favorecendo interesses mercadológicos em detrimento das reais necessidades da comunidade escolar e, em particular, da juventude.

Essa reflexão aponta para a necessidade de considerar não apenas os aspectos pedagógicos e curriculares da reforma do Ensino Médio, mas também as influências econômicas e ideológicas que moldam suas diretrizes.

Dessa forma, por meio de um debate a partir dos dados e estudos concretizados com esta pesquisa, poderemos explorar mais profundamente como esses interesses econômicos influenciam o sistema educacional brasileiro e como isso afeta a formação da juventude, a reprodução das estruturas de poder existentes e, em particular, a gestão escolar.

Na perspectiva mercadológica, a proposta de alinhar a gestão escolar aos princípios da administração empresarial, como preconizado pela REM, levanta questões críticas sobre os possíveis desdobramentos desse processo. Segundo Paro (1998),

[...] é necessário desmistificar o enorme equívoco que consiste em pretender aplicar, na escola, métodos e técnicas da empresa capitalista como se eles fossem neutros em si. O princípio básico da administração é a coerência entre meios e fins. Como os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação, são, não apenas diversos, mas antagônicos aos fins de uma educação emancipadora, não é possível que os meios utilizados no primeiro caso possam ser transpostos acriticamente para a escola, sem comprometer irremediavelmente os fins humanos que aí se buscam (Paro, 1998, p. 6).

O autor ressalta a incompatibilidade entre os objetivos da empresa capitalista, pautados na busca pela dominação e lucro, e os objetivos de uma educação emancipadora, que visa ao desenvolvimento humano e social.

Ao aplicar acriticamente métodos e técnicas empresariais na gestão escolar, corre-se o risco de comprometer irremediavelmente os fins de formação ampla dos sujeitos desejados para a escola. Essa reflexão evidencia a necessidade de questionar a transferência direta de práticas empresariais para o contexto educacional, considerando as contradições intrínsecas entre os propósitos de cada esfera.

Há ainda que se destacar o fato de que a interseção entre a gestão escolar e os princípios empresariais apresenta desafios e oportunidades no cenário educacional contemporâneo. A ênfase em modelos de avaliação quantitativos, característicos da lógica neoliberal, pode desviar o foco da qualidade educacional para uma abordagem exclusivamente voltada para resultados numéricos, comprometendo a busca por uma educação democrática e participativa que valorize o desenvolvimento da diversidade das habilidades e capacidades dos estudantes.

Essa dicotomia entre eficiência e valores democráticos na gestão escolar demanda uma análise cuidadosa para conciliar a necessidade de monitoramento e melhoria contínua dos processos educacionais sem comprometer os princípios fundamentais da igualdade, inclusão e participação ativa da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, à medida que a redemocratização proporciona espaço para a gestão participativa na educação, abre-se a possibilidade de participação de todos os membros da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão e administração cotidiana. Como salientado por Paro (2010), a busca por uma gestão escolar que promova a democracia e a

participação pode ser uma via para conciliar as demandas por resultados com a qualidade e a inclusão no ambiente educacional.

Portanto, a reflexão sobre essa dinâmica complexa requer um profundo questionamento sobre como harmonizar as demandas por eficiência na gestão escolar com os ideais de uma educação emancipadora e democrática. É essencial assegurar que os meios utilizados estejam verdadeiramente alinhados com os fins humanos e sociais que a educação busca promover, evitando, assim, a submissão dos valores educacionais aos interesses puramente mercadológicos e empresariais.

A ênfase na avaliação de desempenho para atingir metas pode comprometer uma educação verdadeiramente democrática, que prioriza o ensino e reflete a realidade da comunidade escolar. Em contrapartida, desde o processo de redemocratização do País, e com a aprovação da Constituição Brasileira de 1988, a gestão democrática é definida como um princípio da educação nacional, e isto deveria orientar todos os processos inerentes à administração escolar. Paro (2010), ao analisar essa conjuntura, ressalta:

Esse conceito de administração deve nos alertar para seu caráter sintético e geral, que permite abranger toda e qualquer administração, qualquer que seja seu objeto e que, por isso, precisa fazer abstração dos objetos específicos de cada administração concretamente considerada. Isto é, administração é sempre utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza da “coisa” administrada: por isso é que podemos falar em administração industrial, administração pública, administração privada, administração hospitalar, administração escolar, e assim por diante (Paro, 2010, p. 765).

Nesse contexto, Paro (2010) enfatiza a natureza abrangente e genérica do conceito de administração, destacando sua capacidade de ser aplicado em diferentes contextos, independentemente da natureza específica da atividade administrada. O autor ressalta que a administração é essencialmente a utilização racional de recursos para alcançar objetivos, o que implica que os princípios administrativos podem ser aplicados tanto na indústria quanto na administração pública, privada, hospitalar, escolar e em outras áreas.

A reflexão sobre as contradições no processo de gestão participativa na educação revela um dilema intrínseco: a tensão entre diferentes formas de racionalização dos recursos. Enquanto a administração eficiente prioriza a otimização e o alcance de metas específicas, a gestão democrática também racionaliza os recursos, mas o faz com ênfase na inclusão e na participação coletiva.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2017) traz um alerta relevante sobre as implicações da relação público-privada nas políticas educacionais, destacando a crescente

influência da abordagem neogerencialista na escola básica brasileira. Essa abordagem, segundo a autora, tem impactos significativos na gestão escolar e na organização do trabalho pedagógico, pois enfatiza o controle de resultados e a avaliação de desempenho como elementos centrais.

Para a autora, essa abordagem gerencialista na educação reflete as influências da "Nova Gestão Pública" e suas lógicas de ação empresarial, que promovem a privatização como política pública e subordinam a educação a objetivos econômicos, como empregabilidade, produtividade e competitividade. Essa lógica é reforçada por discursos que enfatizam a qualidade e a excelência educacional, muitas vezes traduzidas em termos de resultados quantitativos padronizados.

Posto isto, a implementação da REM no Brasil, sob influência do setor privado e da perspectiva do neogerencialismo, tem impactado a gestão escolar e a qualidade da educação de diversas formas, pois a REM promovida pelo governo golpista em 2017 acarretou alterações na estrutura curricular e na organização das escolas, com ênfase na flexibilização curricular, ampliação da carga horária e estímulo à formação técnico-profissional.

No contexto do neogerencialismo, essa reforma reflete uma visão mais voltada para a eficiência, a competitividade e a adequação às demandas do mercado de trabalho. A flexibilização curricular, por exemplo, busca promover o ajuste das características individuais dos estudantes às demandas do mercado, privilegiando áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico, reproduzindo a ordem burguesa.

No entanto, essa abordagem também pode gerar impactos negativos na gestão escolar e na qualidade da educação. A ênfase na formação técnico-profissional em detrimento de uma formação mais ampla e humanística pode reduzir a diversidade curricular e limitar as possibilidades de formação dos estudantes. Além disso, a pressão por resultados e desempenho, típica do neogerencialismo, pode levar a uma maior padronização do ensino e à valorização de avaliações padronizadas, em detrimento de uma avaliação mais abrangente e formativa.

A Reforma do Ensino Médio (REM), instituída pela Lei nº 13.415/2017, redesenhou a organização curricular dessa etapa da educação básica em todo o país. Ao impor a ampliação da carga horária, a flexibilização curricular e a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebemos que as escolas públicas foram submetidas a uma série de exigências estruturais e organizacionais que pouco dialogavam com a realidade concreta dos territórios. No Pará, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) reproduziu tais dispositivos de forma verticalizada, sem garantir espaços efetivos de escuta e debate com os profissionais da

educação. Naquele momento, senti com força a ausência de processos formativos coletivos e a fragilidade na apropriação crítica do Documento Curricular para o Estado do Pará (DCEPA).

Essas circunstâncias despertaram em mim inquietações profundas sobre a ausência de uma gestão democrática no processo de reformulação curricular e sobre o abismo entre o que estava previsto na legislação e o que vivíamos no cotidiano das escolas. Essa sensação se intensificou sobretudo em Marabá, onde atuo, e onde escolas noturnas que atendem jovens trabalhadores(as) convivem com condições precárias de permanência.

No início da implementação da REM, eu exercia a função de vice-diretora pedagógica em uma escola da rede estadual de ensino médio regular noturno localizada em um bairro periférico. Vivenciei, assim, de forma direta, os impactos da reforma: a pressão pela reorganização curricular com o seu esvaziamento e sem respostas consolidadas ou seguras da Seduc-PA para os nossos questionamentos e dúvidas, além de observar as disputas em torno da lotação docente, a intensificação das demandas administrativas e as fragilidades da infraestrutura escolar.

Na rede municipal de ensino, sou servidora efetiva, concursada no cargo de pedagoga, exercendo a função de coordenação pedagógica, mas desde janeiro de 2023, estou liberada das atividades na escola para o exercício de mandato sindical. Assim, minha trajetória sindical também atravessou esse processo.

Como dirigente do Sindicato das Trabalhadoras e Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP), na função de coordenadora geral (presidente) da subsede de Marabá, acompanhei de perto as vozes e os relatos de inúmeros profissionais da educação. Essa militância, marcada pela defesa da escola pública, gratuita e de qualidade social, aprofundou minha compreensão da realidade concreta e das contradições que atravessam a educação: percebemos que a reforma não se limitava a ajustes curriculares, mas repercutia diretamente nas condições de trabalho e na sobrecarga também da gestão escolar.

Foi a partir desse duplo lugar, da experiência na gestão escolar e da militância sindical, que amadureceu em mim a inquietação de investigar de que maneira a Reforma do Ensino Médio repercutiu no trabalho dos gestores(as) escolares. A relevância deste estudo reside, assim, não apenas na lacuna existente na literatura acerca da gestão no ensino médio em tempos de reforma, mas também na urgência de compreender os desafios concretos vividos cotidianamente pelos profissionais da educação diante da implementação dessa política em contextos marcados por profundas desigualdades, como aqueles que acompanho em Marabá.

Na sequência, apresentam-se a caracterização e a delimitação do objeto de estudo que orientam esta dissertação.

## 1.1 Caracterização e delimitação do objeto de estudo

A implementação da REM levanta questões importantes sobre o sistema educacional brasileiro, que requer uma análise para compreender seu processo de consolidação na escola básica, dado que as pesquisas têm revelado sérias implicações que contribuem para o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais. Araujo (2019) estimula a reflexão e a ponderação sobre essas implicações ao explorar e questionar a reforma delineada pela Lei nº 13.415/2017 e suas repercussões.

O autor argumenta que, embora a flexibilização curricular e a ampliação das escolas de jornada integral sejam apresentadas como estratégias para a melhoria da qualidade da educação, seu verdadeiro objetivo é reconfigurar princípios estruturantes da educação nacional, como a gratuidade, a universalização da educação básica e a valorização da formação docente.

Segundo o autor, a Reforma do Ensino Médio insere-se no contexto das reformas neoliberais, que operam a partir de lógicas gerencialistas, focalizadas na eficiência e na produtividade, aprofundando as desigualdades educacionais e sociais ao desconsiderar as condições materiais dos estudantes da classe trabalhadora.

Nesse mesmo sentido, outros autores corroboram essa análise crítica ao evidenciarem os efeitos excludentes e fragmentadores da reforma. Silva (2022) observa que ela representa uma modernização conservadora neoliberal, promovendo aprendizagens flexíveis que, na prática, intensificam a fragmentação curricular.

Vicente, Moreira e Vale (2023) apontam que, sob a aparência da flexibilização, há uma inflexibilização real dos currículos, que impõe itinerários e limita a autonomia dos sujeitos escolares. Gois (2024) destaca que a ampliação da jornada escolar, quando desvinculada de políticas sociais que garantam condições concretas de permanência, tende a excluir estudantes que trabalham ou possuem responsabilidades familiares.

Além disso, segundo a Revista Retratos da Escola (2024), o avanço dessas medidas sem infraestrutura adequada, formação docente e financiamento suficiente contribui para a precarização do ensino público e o avanço de processos de privatização da educação básica.

Frente às questões apresentadas, faz-se mister promover um debate extenso e minucioso acerca das políticas educacionais vigentes. É urgente questionar e avaliar não apenas as intenções subjacentes às medidas, mas também seus impactos práticos na qualidade e na igualdade do sistema educacional brasileiro. Esse debate deve englobar não apenas especialistas em educação, mas também toda a sociedade, com o objetivo de assegurar que as

políticas implementadas realmente fomentem o desenvolvimento humano e social por meio da educação.

Diante dessas considerações, o município de Marabá configura-se como um lócus de pesquisa particularmente relevante para o estudo da implementação da REM, tendo em vista sua posição geográfica importante na região amazônica. Marabá é caracterizada por uma grande diversidade socioeconômica e cultural, o que reflete tanto desafios quanto potenciais para a educação.

Desse modo, analisar a gestão escolar dentro desse município permite um entendimento mais aprofundado dos desafios enfrentados pelas escolas de EM na adaptação à reforma, bem como das estratégias desenvolvidas para gerir esses obstáculos.

Assim, compreendemos a relevância social desta acerca da implementação da REM, tendo em vista que essa reforma sua vez de encontro ao modelo de gestão em uma perspectiva democrática e participativa, que envolva os sujeitos que compõem a comunidade escolar: professores, funcionários de apoio administrativo e pedagógico, estudantes e a comunidade de modo geral.

A pesquisa sobre os impactos da gestão escolar em meio à reforma educacional em curso não apenas destaca a importância da gestão democrática e participativa, conforme ressaltado por Libâneo (2001), mas enfatiza a necessidade de uma reflexão sobre a aplicação dos princípios administrativos no contexto educacional, conforme alertado por Oliveira (2017). Ambos os autores convergem na importância de considerar a participação da comunidade escolar na tomada de decisões e na construção coletiva dos objetivos escolares.

Essa abordagem reforça a compreensão da gestão escolar como um processo dinâmico e colaborativo, no qual diferentes atores contribuem para o aprimoramento da qualidade educacional.

Dessa forma, esta pesquisa não só investiga os desafios e consequências que a gestão escolar tem enfrentado diante do cenário imposto pela implementação da reforma do EM, mas também suscita questionamentos sobre os diferentes arranjos e estratégias adotadas para lidar com esses desafios.

Além disso, busca-se compreender de que maneira tais abordagens refletem nos processos decisórios e na dinâmica de participação da comunidade escolar, sem deixar de considerar os princípios da administração escolar que norteiam essas práticas. Nesse sentido, Libâneo (2001, p. 5) sustenta que:

A gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva do diálogo, do consenso.

O posicionamento de Libâneo (2001) enfatiza a importância da gestão democrática e participativa nas escolas, destacando a valorização da participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão. Ao conceber a docência como um trabalho interativo, baseado no diálogo e no consenso, o autor ressalta a necessidade de uma abordagem que promova a construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola.

Essa perspectiva sublinha a relevância de uma gestão escolar que envolvaativamente todos os membros da comunidade educativa, incluindo professores, funcionários, estudantes e a comunidade em geral. Ao adotar uma abordagem democrática e participativa, a escola se torna um espaço de diálogo e colaboração, onde as decisões são tomadas de forma transparente e inclusiva, levando em consideração as diferentes perspectivas e necessidades dos envolvidos.

Assim, a gestão democrático-participativa não apenas fortalece os vínculos entre a escola e a comunidade, mas também contribui para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Todavia, com o movimento da implementação da reforma, evidenciado pelas propagandas midiáticas do governo estadual/Seduc-PA, observa-se uma ênfase na avaliação de desempenho e em avaliações externas como os únicos meios de mensuração. Estratégias gerencialistas e promessas de bonificações instigam a competitividade entre profissionais e escolas, que passam a buscar uma melhor posição no ranqueamento dos resultados. Isso desvia o foco da verdadeira busca pela qualidade do ensino e desconsidera o contexto específico de cada escola.

Considerando essas implicações, delimitamos como objeto de estudo desta pesquisa a investigação sobre os impactos da implementação da REM na gestão escolar em escolas Estaduais de Ensino Médio de Marabá-PA. A importância social do objeto reside na compreensão dos desafios enfrentados pela gestão escolar em meio às transformações e complicações impostas pela REM.

Em Marabá, esses desafios são bastante evidenciados, dada a realidade local e as necessidades específicas da maioria das escolas de Ensino Médio, com situações estruturais precarizadas, recursos financeiros escassos e falta de profissionais das áreas pedagógica e de apoio administrativo. Diante disso, este estudo poderá subsidiar a discussão pública e

contribuir para a formulação de políticas educacionais mais justas, alinhadas com as necessidades locais e inclusivas para todos os envolvidos.

## **1.2 Problema, objetivos da pesquisa e questões norteadoras**

O *lócus* de pesquisa foi as escolas do município de Marabá, nosso município de origem, onde trabalhamos na educação básica, especificamente no EM. Nesse contexto, problematizamos: "*Como a implementação da REM estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 tem impactado no trabalho da gestão escolar em escolas estaduais no Município de Marabá-PA?*"

Diante da questão central que permeia esta pesquisa, somos provocados com as contradições e desafios intrínsecos ao sistema educacional brasileiro e à REM, travestida como uma medida que visaria modernizar e adequar a educação às demandas do século XXI, acarretando uma série de mudanças que afetam diretamente a gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico nas escolas de Marabá-PA e em todo o país.

A visão gerencista, demonstrada nos percursos dos documentos orientadores e normativos precedidos dos processos formativos ofertados pela Seduc-PA através da iniciativa educacional privada<sup>7</sup>, evidencia as reais intenções do governo por trás dessa reforma. Conforme destacado por Soares e Silva (2018, p. 5):

A reforma do Ensino Médio é repleta de lacunas para os gestores, tendo em vista a visão política gerencista da escola por parte do governo e qual é a sua real intenção com a reforma do Ensino Médio. Aos gestores cabe o desafio colocar em prática a partir do ano de 2022 essa reforma que vai além do currículo e sim irá mexer na estrutura organizacional de pessoal e da carga horária ampliada, o que poderá afetar negativamente a permanência de alguns estudantes do Ensino Médio que estão no mercado de trabalho. Somente assim poderemos identificar caminhos possíveis para enfrentar os desafios e construir uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A justificativa é de que os estudantes teriam a oportunidade de escolher itinerários formativos de acordo com seus interesses e aptidões. No entanto, como se sabe, isso não se concretiza na prática devido às díspares realidades e contextos sócio regionais, o que pode

<sup>7</sup> A partir do processo de implementação do NEM nas escolas da rede estadual de ensino, a Seduc-PA tem trabalhado em parceria com os institutos Iungo, Reúna, Anima, Instituto de Corresponsabilidade pela educação (ICE), Somos Educação editora, dentre outros, com a oferta de formações através de *lives*, cadernos de atividades, cursos de pós-graduação *latu sensu* entre outras.

levar à fragmentação do conhecimento e à desvalorização de disciplinas consideradas essenciais para uma formação integral.

Por tudo o que a reforma representa em seu sentido excludente, tomamos como pressuposto a ideia de que ela não seja interessante para a classe trabalhadora, pois traz implicações que acentuam o processo de exclusão dos estudantes trabalhadores. Ela oferece itinerários "formativos" de baixa complexidade e com falta de estrutura, pondo em risco o ensino técnico e promovendo a descaracterização dos componentes curriculares. Enfim, está repleta de problemas que sugerem o alargamento das desigualdades educacionais e sociais.

Nesse contexto, levando em consideração o caráter antidemocrático da construção, aprovação e implementação da REM, percebemos que a gestão escolar enfrenta uma pressão crescente para atender às demandas dessa reforma, muitas vezes em desfavor dos princípios democráticos e participativos, o que implica a necessidade de investigar mais profundamente essa política educacional que está sendo corporificada nas escolas em Marabá.

Ademais, examinar como a gestão escolar se posiciona diante dos interesses do capital os quais se entrelaçam com a reforma educacional em curso e os impactos dessas dinâmicas na educação torna-se imprescindível. Essa análise crítica e dialética das contradições presentes no processo apresenta-se como essencial para identificar as adaptações necessárias que assegurem a manutenção dos princípios de democracia e inclusão no centro das práticas educacionais.

Diante disso, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: *que impactos a gestão escolar das escolas estaduais de EM de Marabá-PA tem enfrentado diante da implementação da REM?* O objetivo geral é *analisar os impactos que a gestão escolar das escolas de EM de Marabá-PA tem enfrentado com a implementação da REM.* Esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- a. Identificar as atividades e os principais desafios enfrentados pelos gestores(as) escolares nas escolas de EM de Marabá-PA diante das mudanças impostas pela REM.
- b. Examinar como a gestão articula princípios da gestão democrática e do ensino médio regular e integral/tempo integral diante das mudanças da reforma.
- c. Conhecer as perspectivas desses gestores(as) em relação às mudanças impostas pela REM.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. A primeira seção apresenta a Introdução, que contextualiza o tema da pesquisa, descreve os objetivos gerais e específicos, e formula a problemática a ser investigada. Este capítulo também justifica a relevância do estudo e delineia sua estrutura geral.

A segunda seção aborda os *Fundamentos teórico-metodológicos*, detalhando os percursos metodológicos adotados, com ênfase na abordagem qualitativa e no método materialista histórico-dialético. Além disso, a seção inclui uma Revisão da Literatura, que explora as principais contribuições teóricas sobre a gestão escolar e o Novo Ensino Médio, além de trabalhos relacionados à implementação da Reforma do Ensino Médio.

A seção terceira seção da dissertação intitulada *Gestão Escolar: percursos, perspectivas e dimensões centrais*, apresenta uma análise sobre o conceito, o histórico e as práticas de gestão escolar no Brasil, destacando como essas dimensões refletem as relações sociais e políticas que estruturam a educação pública.

Inicialmente, o conceito de gestão escolar é discutido como um processo que vai além da administração técnica, envolvendo decisões que impactam diretamente a organização pedagógica e a participação democrática na escola. A seção evidencia as contradições presentes no cotidiano escolar, marcadas por pressões externas que frequentemente desconsideram as realidades locais e as necessidades das comunidades.

Ao examinar o histórico da gestão escolar no Brasil, o estudo ressalta como as políticas educacionais foram moldadas por interesses que ora reforçam desigualdades, ora buscam superá-las, dependendo das condições sociais e políticas de cada época. Por fim, a análise se aprofunda na gestão escolar no Ensino Médio, abordando os desafios decorrentes das reformas educacionais recentes. Essas mudanças tendem a priorizar resultados quantitativos e uma lógica gerencial, muitas vezes em detrimento de práticas que promovam a formação integral e a inclusão dos estudantes. A seção destaca a necessidade de práticas de gestão que não apenas enfrentem essas limitações, mas que também busquem transformar as escolas em espaços verdadeiramente democráticos e comprometidos com o desenvolvimento pleno dos jovens.

A quarta seção é intitulada *Contextualização histórica e política do Ensino Médio no Brasil*. Ela recupera aspectos fundamentais dessa etapa educacional, começando pelo conceito e a finalidade do Ensino Médio e analisando as marcas e desigualdades históricas. A seção discute ainda o impacto do Golpe de 2016 nas políticas educacionais e encerra com uma reflexão sobre as contradições da Reforma do Ensino Médio sob a perspectiva de formação integral.

Na quinta seção apresentamos os *Resultados e discussão* a partir da análise dos dados coletados e produzidos. Organizados a partir de uma caracterização dos participantes e das categorias de análise. São examinadas as categorias gestão escolar e ensino médio integral e suas subcategorias. A seção também destaca os arranjos e estratégias implementados pelos gestores escolares, além de suas percepções sobre melhorias e ajustes na REM.

Por fim, apresentamos as *Considerações finais*, sintetizando as conclusões da pesquisa e apontando implicações práticas e possibilidades para estudos futuros.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A fundamentação teórico-metodológica de um estudo fornece as bases que sustentam a análise e a interpretação dos dados, garantindo a coerência entre os objetivos delineados e a abordagem utilizada na pesquisa. Assim, na escolha dos métodos e teorias que fundamentam esta investigação, priorizamos referências que favoreceram um olhar crítico para o objeto de estudo.

Este estudo constitui-se em uma pesquisa qualitativa, caracterizada pela valorização da atuação do sujeito pesquisador no processo de análise e interpretação dos dados coletados, conforme Araujo (2018). Além disso, é uma pesquisa exploratória, cujo propósito é a investigação aprofundada de um tema específico ou problema de pesquisa, conforme delineado por Marconi e Lakatos (2004).

Adotamos ainda uma abordagem metodológica que combina a pesquisa bibliográfica com o levantamento de dados de campo. A pesquisa de revisão bibliográfica abarcou o estudo de fontes de informação impressas e *on-line*, tais como livros, artigos científicos, dissertações e teses, buscando contribuir para a compreensão teórica e contextual do tema em análise. Conforme apontado por Severino (2007), a pesquisa bibliográfica se desenvolve através do

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Feito isso, realizamos entrevistas semiestruturadas com os seguintes participantes: dois gestores de escolas de ensino médio regular diurno, um diretor de escola de ensino médio regular diurno, um diretor de escola de ensino em tempo integral, um diretor da Diretoria Regional de Educação (DRE) da Seduc-PA e dois dirigentes sindicais do Sindicato da Trabalhadoras e dos trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP).

A opção por entrevistar profissionais que trabalham em escolas de ensino em tempo integral justificou-se pela compreensão de que essas escolas são fundamentais na reforma, uma vez que se tornaram de tempo integral quando a reforma foi aprovada. As escolas de ensino noturno, por sua vez, apresentam uma realidade diferenciada em relação às escolas diurnas, pois atendem majoritariamente estudantes trabalhadores e trabalhadoras.

Ademais, foi entrevistado o gestor técnico da DRE 4/Marabá, o diretor regional de ensino, (Apêndice F) bem como dois coordenadores do SINTEPP/Estadual (Apêndice G).

Com essas entrevistas, buscamos compreender como essas mudanças têm impactado a dinâmica organizativa da gestão escolar e refletido no trabalho administrativo e pedagógico de modo geral. Dessa forma, ao entrevistar esses participantes, buscamos proporcionar uma análise mais abrangente e contextualizada dos desafios enfrentados pela gestão escolar diante da implementação da REM, considerando as diferentes realidades vivenciadas pelos gestores nesse processo.

Para a análise dos dados coletados, adotamos inicialmente o método materialista histórico-dialético. Segundo Pires (1997):

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (1997, p. 87)

A utilização desse método visou a uma análise aprofundada de nosso objeto de estudo, considerando o contexto histórico e social bem como contradições e relações de causa e efeito, buscando ir além da superfície ao analisar múltiplos aspectos da realidade. Assim, ao considerar os princípios da dialética materialista, é fundamental distinguir entre o que pertence à ordem da realidade objetiva e o que é construído pelo sujeito investigador.

Como destaca Marx (2011), é importante evitar o equívoco de confundir o que é da ordem do pensamento com aquilo que é da ordem do real, reconhecendo que o pensamento não é criador da própria realidade, mas sim um reflexo dela. Em outras palavras:

Mesmo que a finalidade do conhecimento científico seja a investigação do caso singular, esta fundamental estrutura do reflexo não se altera. Em seu devido lugar, chamamos a atenção para o fato de que este retorno do universal ao singular – que não se confunde com um isolamento positivista de singularidade frequentemente exteriores ou mesmo insignificantes – só pode produzir frutos científicos se cada singular for conhecido conjuntamente com as leis que o põem em relação com a universalidade que o comprehende e com as particularidades intermediárias (Lukács, 1978, p. 183).

Ao reconhecermos a interação dinâmica entre o universal e o singular, evitamos uma visão simplista ou reducionista dos fenômenos estudados. Cada caso singular deve ser compreendido dentro de um contexto mais amplo, considerando tanto suas características individuais quanto suas conexões com leis universais e particularidades intermediárias. Essa perspectiva enriquece a análise, permitindo uma compreensão mais completa e profunda dos fenômenos investigados.

Nesse sentido, o método histórico-dialético não somente orienta a investigação científica, mas promove uma visão mais abrangente e contextualizada da realidade social, contribuindo para o avanço do conhecimento científico.

Além disso, a pesquisa adotou categorias de análise que expressam as formas de ser do objeto investigado, suas características ontológicas e históricas. Conforme ressaltado por Martins e Lavoura (2018), as categorias de análise representam formas de existência do objeto ou fenômeno em estudo, sendo essenciais para a compreensão das múltiplas determinações e relações presentes no desenvolvimento da pesquisa.

Dentre elas, são destacadas especialmente duas categorias analíticas centrais: gestão escolar democrática e ensino médio integral. Essas categorias são fundamentais para uma apreensão crítica do objeto de estudo, pois permitem uma análise dinâmica e contraditória das práticas gestoras e das políticas curriculares implementadas no contexto da Reforma do Ensino Médio (REM). A partir dessas categorias, foi possível compreender como os sujeitos escolares vivenciam e resistem às transformações estruturais que afetam diretamente o cotidiano das escolas públicas.

As contradições internas e externas são identificadas e analisadas tanto no interior do próprio fenômeno em estudo quanto em suas mediações com o contexto histórico-social mais amplo.

Conforme ressalta Lukács (1978), é fundamental reconhecer que as contradições são inerentes ao desenvolvimento histórico e social. Elas se manifestam, neste caso, entre os princípios normativos da REM e as condições concretas das escolas públicas, entre as promessas de formação integral e as práticas tecnicistas dos itinerários formativos, ou ainda entre os discursos de gestão democrática e as práticas gerencialistas impostas pelas novas formas de regulação educacional.

Por sua vez, a representação do movimento dialético refere-se à análise do processo de mudança e desenvolvimento do objeto de estudo ao longo do tempo. Como destaca o método histórico-dialético, a realidade está em constante movimento e transformação. As contradições identificadas nas entrevistas com gestores(as) e representantes sindicais revelam esse movimento, apontando tanto para os limites estruturais das políticas educacionais neoliberais quanto para os gestos de resistência e reinvenção que emergem no interior da escola básica.

Ao aplicar essa perspectiva, foi possível examinar como essas contradições se manifestam, interagem e evoluem ao longo do tempo, impulsionando o processo histórico e possibilitando tanto a reprodução quanto a transformação das práticas educacionais. Trata-se,

portanto, de uma compreensão crítica e processual do fenômeno, que busca apreender suas tendências, disputas e direções de desenvolvimento no interior da totalidade social.

A dialética materialista também propõe a superação das dicotomias tradicionais, como quantitativo x qualitativo, subjetividade x objetividade, entre outras. Segundo Kopnin (1978), essa abordagem integradora reconhece a inter-relação entre diferentes aspectos do objeto de estudo, evitando reproduzir a lógica positivista da exclusão.

Assim, a análise realizada nesta pesquisa articulou dimensões subjetivas (como percepções e estratégias das gestoras) e objetivas (como marcos legais e políticas públicas), situando-as em sua historicidade e materialidade social.

Outrossim, é fundamental ir além da aparência fenomênica do objeto e buscar suas determinações essenciais. Conforme destacado por Kosik (1976), a essência do fenômeno não se revela em sua imediatez factual, sendo necessário extrair suas determinações por meio do processo de abstração analítica do investigador.

Para a revisão bibliográfica, seguimos os padrões propostos por Lima e Mioto (2007), que incluem a exploração das fontes bibliográficas, leitura seletiva do material, elaboração de fichas, ordenação e análise das fichas, e conclusões. Levando isso em consideração, traçamos um panorama do Ensino Médio no Brasil, com foco especial no período pós-promulgação da LDBEN (Brasil, 1996), buscando compreender suas implicações históricas e políticas.

Além disso, focamos nossa análise no Estado do Pará e em Marabá, examinando a trajetória evolutiva da etapa do Ensino Médio desde suas origens até as mudanças recentes, decorrentes da reforma educacional em curso. Dessa forma, a análise de conteúdo de Bardin e o método histórico-dialético foram aplicados como ferramentas para a interpretação e compreensão dos dados coletados, possibilitando uma análise mais rigorosa e fundamentada do tema em estudo.

## 2.1 Revisão da literatura

Neste capítulo, apresentamos uma revisão da literatura acerca dos estudos desenvolvidos sobre a Reforma do Ensino Médio (REM) e a gestão escolar. Para isso, realizamos buscas em repositórios como o Portal de Periódicos e o Repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os trabalhos publicados nas reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Essa etapa foi essencial para mapear o estado atual do conhecimento sobre a REM, identificar lacunas na produção existente e selecionar as fontes mais pertinentes para embasar nossa pesquisa. O Quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese dos achados.

**Quadro 1** - Levantamento bibliográfico sobre a Reforma do Ensino Médio

Data de busca	Base de dados	Termos de busca	Quantidade	Filtro / Resultado
25 a 27 de jul. 2023	Periódicos Capes	"Reforma do Ensino Médio"	639	57
		"Novo Ensino Médio"	285	36
		"Juventudes e Reforma do Ensino Médio"	127	48
		"Implementação da reforma do ensino médio"	25	16
		"Conrarreforma"	593	34
30 e 31 de jul. 2023	BDTD	"Reforma do Ensino Médio"	216	36
		"Novo Ensino Médio"	209	31
		"Conrarreforma"	202	24
		"Juventudes e a Reforma do Ensino Médio"	81	37
		"Implementação da reforma do ensino médio"	18	09
06 a 08 de set. 2023	SciELO	"Reforma do Ensino Médio"	114	26
		"Novo Ensino Médio"	48	19
		"Juventudes e Reforma do Ensino Médio"	02	02
		"Implementação da reforma do ensino médio"	09	05
		"Conrarreforma"	13	07
14 a 17 de dez. 2023	ANPEd	"Reforma do Ensino Médio"	137	29
		"Novo Ensino Médio"	43	12
		"Juventudes e Reforma do Ensino Médio"	59	33
		"Implementação da reforma do ensino médio"	07	03
		"Conrarreforma"	28	13

**Fonte:** Elaborado pela autora

Os dados foram coletados de julho a dezembro de 2023, com um filtro aplicado para os termos "Ensino Médio" e "Reforma do Ensino Médio", com ênfase no período de 2016 a 2023. A análise dos resultados encontrados nos permitiu evidenciar o panorama da literatura existente e das fontes utilizadas para fundamentar nosso estudo, contribuindo para o embasamento teórico e a compreensão do tema da REM.

No primeiro semestre de 2023, realizamos também um levantamento de normativas e documentos oficiais que envolvem a reforma educacional, o qual é apresentado no Quadro 2, a seguir.

**Quadro 2** - Levantamento de normativas e documentos oficiais

<b>Documento oficial</b>	<b>Origem</b>
LDBEN nº 9394/1996	Brasil (1996)
<b>Medida Provisória nº 746/2016.</b> Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.	Brasil (2016)
<b>Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.</b> Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	Brasil (2017)
<b>Parecer CNE/CEB nº 3/2018.</b> Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017.	Brasil (2018a)
<b>Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.</b> Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Brasil (2018b)
Programa de apoio ao novo ensino médio: documento orientador da portaria nº 649/2018.	Brasil (2018c)
Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos.	Brasil (2018d)
Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BNCC)	Brasil (2018e)
Documento Curricular do Estado do Pará – DCEPA	Pará (2021)
Caderno de Orientações Pedagógicas: Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Pará.	Pará (2021)

**Fonte:** Elaborado pela autora

O levantamento de normativas e documentos oficiais relacionados à reforma educacional em curso revelou-se fundamental para a análise do entendimento das mudanças propostas na letra das legislações em vigor.

A partir da análise dos documentos, desde a LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996) até documentos mais recentes, como o Documento Curricular do Estado do Pará – DCEPA, de 2021 (Pará, 2021), os dados revelaram, através das bases legais e conceituais que fundamentam a reforma, que é possível identificar contradições que reverberam seu impacto potencial sobre os profissionais da educação e estudantes, especialmente os da classe trabalhadora.

Dessa forma, os resultados das pesquisas até o momento indicam que a reforma em curso não atende aos interesses desses grupos. Isso torna ainda mais importante a consulta e análise cuidadosa desses documentos oficiais para embasar debates, reiterar a necessidade de revogação e promover um debate ampliado, visando à construção de uma proposta que atenda aos interesses e necessidades da classe trabalhadora.

Por sua vez, um levantamento realizado no Portal de Periódicos Capes, SciELO e ANPEd, em janeiro de 2024, revelou que ainda há poucas pesquisas sobre a REM e a dialogicidade com a gestão escolar (Quadro 3). Dos sete resultados encontrados nos periódicos Capes, apenas três abordam diretamente o tema da REM e gestão escolar, enquanto nenhum se concentrou na gestão escolar e implementação da REM ou na relação entre a Lei nº 13.415/2007 e a gestão escolar.

Nenhum resultado foi encontrado nos repositórios SciELO e ANPEd para nenhum dos termos de busca especificados (Quadro 3). Essa falta de estudos disponíveis dá indicativos de uma discussão fragilizada e pouca produção acadêmica sobre os desafios e implicações no trabalho da gestão escolar impostos pela REM em andamento.

**Quadro 3** - Levantamento sobre “Reforma do Ensino Médio” e “Gestão Escolar”

Data de busca	Base de dados	Termo de busca	Quantidade	Filtro / Resultado
Jan de 2024	Periódicos Capes	Reforma do ensino médio e gestão escolar	07	03
		Gestão escolar e implementação da reforma	00	00
		Lei nº 13.415/2007 e gestão escolar	00	00
Jan de 2024	SciELO	Reforma do ensino médio e gestão escolar	00	00
		Gestão escolar e implementação da reforma	00	00
		Lei nº 13.415/2007 e gestão escolar	00	00
Jan de 2024	ANPEd	Reforma do ensino médio e gestão escolar	00	00
		Gestão escolar e implementação da reforma	00	00
		Lei nº 13.415/2007 e gestão escolar	00	00

**Fonte:** Elaborado pela autora

Do mesmo modo, após realizarmos um levantamento das dissertações e teses sobre a implementação da REM e a Gestão Escolar, constatamos uma lacuna significativa na produção acadêmica (Quadro 4).

**Quadro 4** – Levantamento de teses e dissertações sobre a “Reforma do Ensino Médio” e “Gestão Escolar”

Data de busca	Base de dados	Termo de busca	Quantidade	Filtro / Resultado
Jan de 2024	Catálogo de teses de dissertações da Capes.	Reforma do ensino médio e gestão escolar	67	04 dissertações 01 tese
		Gestão escolar e implementação da reforma	148	01 dissertação
		Lei nº 13.415/2007 e gestão escolar	01	00
Jan de 2024	BDTD	Reforma do ensino médio e gestão escolar	182	01 dissertação 01 tese
		Gestão escolar e implementação da reforma	111	01 dissertação
		Lei nº 13.415/2007 e gestão escolar	00	00

**Fonte:** Elaborado pela autora

O período de busca foi restrito ao intervalo de 2016 a 2023, visando localizar as produções mais recentes e alinhadas com o contexto atual desta pesquisa acadêmica. A análise dos títulos, resumos e introduções das produções foi realizada com rigor, buscando identificar aquelas que se aproximam tematicamente do objeto de estudo em foco. Esse processo de refinamento permitiu uma seleção mais precisa e criteriosa, contribuindo para a qualidade e relevância dos dados obtidos.

Para o aprofundamento sobre o objeto de estudo, realizamos também uma busca em alguns repositórios de universidades nas cinco regiões brasileiras, com o objetivo de identificar e analisar a produção acadêmica relacionada à REM e à gestão escolar, destacando a quantidade de trabalhos disponíveis e seus enfoques. Foram utilizadas palavras-chave específicas, como "Reforma do Ensino Médio" e "Gestão Escolar", para realizar as buscas e coletar as informações necessárias, incluindo títulos, autores, ano de publicação e resumos dos trabalhos.

Os dados coletados foram então analisados e classificados de acordo com seu enfoque, distinguindo entre aqueles que tratam diretamente da gestão escolar e aqueles que abordam aspectos mais amplos da REM.

A quantificação dos trabalhos encontrados foi realizada, separando-os por categorias (dissertações e teses). Além disso, uma análise qualitativa foi conduzida para compreender os principais temas abordados pelos estudos, identificando tendências e lacunas na pesquisa sobre gestão escolar no contexto da reforma. Os resultados foram consolidados no Quadro 5, a seguir.

**Quadro 5** – Busca de dissertações e teses

Universidade	D	T	Considerações analíticas
Universidade Federal do Pará (UFPA)	1	0	Estudo que tangencia a gestão escolar em escolas de ensino integral.
Universidade de São Paulo (USP)	6	3	A maioria dos trabalhos enfoca a implementação da REM, com apenas um estudo diretamente relacionado à gestão escolar.
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	4	2	Os trabalhos disponíveis analisam principalmente os impactos pedagógicos da reforma, com um estudo voltado para a gestão escolar em contextos específicos.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	3	1	As dissertações exploram a percepção dos professores sobre a reforma, sem enfoque direto na gestão escolar.
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	5	3	Os estudos encontrados abordam tanto a implementação quanto os desafios administrativos enfrentados pelas escolas.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	3	2	A gestão escolar é discutida em um contexto de escolas públicas urbanas, com análises detalhadas sobre as mudanças administrativas.

<b>Universidade</b>	<b>D</b>	<b>T</b>	<b>Considerações analíticas</b>
Universidade de Brasília (UnB)	7	4	Vários estudos examinam a gestão escolar em diferentes tipos de escolas, incluindo rurais e urbanas, oferecendo uma visão abrangente dos desafios e práticas.
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	3	1	As dissertações analisam a reforma sob a perspectiva dos gestores escolares, destacando a necessidade de formação continuada.
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	2	1	Um estudo explora a implementação da reforma em escolas de ensino médio técnico, com foco nos desafios de gestão.
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	4	2	As pesquisas discutem as adaptações curriculares necessárias para atender às novas diretrizes da reforma, incluindo aspectos de gestão.
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	5	3	Enfoque nas estratégias de gestão para a implementação da reforma em diferentes contextos escolares.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	3	2	As pesquisas concentram-se na percepção dos gestores sobre a eficácia da reforma e suas implicações práticas.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	3	2	Estudos voltados para a análise de políticas públicas e gestão escolar no contexto da reforma.
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2	1	As dissertações abordam a relação entre gestão escolar e os novos currículos do ensino médio.
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)	1	0	O estudo discute os desafios enfrentados pelos gestores em escolas técnicas após a reforma.

**Fonte:** Elaborado pela autora. Legenda: **D** = Dissertações; **T** = Teses

A análise dos repositórios de dissertações e teses sobre REM e Gestão Escolar revelou uma lacuna na produção acadêmica. Os dados coletados indicam um número limitado de pesquisas, com poucas dissertações e teses que abordam o tema, especialmente em relação à gestão escolar e à implementação da reforma.

Esses resultados indicam a necessidade de mais pesquisas nessa área para melhor compreender as implicações e os efeitos da reforma na prática escolar. Vale ressaltar a possibilidade de existirem pesquisas em andamento que ainda não foram disponibilizadas nos repositórios consultados.

A predominância de dissertações e teses que se concentram principalmente na implementação da REM em detrimento da gestão escolar reflete uma tendência mais ampla na pesquisa acadêmica educacional. Essa tendência evidencia uma ênfase nas implicações pedagógicas e nas mudanças curriculares introduzidas pela reforma, em vez das questões administrativas e de gestão escolar.

Essa disparidade pode ser atribuída a várias razões. Em primeiro lugar, as mudanças curriculares e pedagógicas são muitas vezes percebidas como aspectos mais visíveis e

imediatamente relevantes da reforma, atraindo, assim, uma quantidade maior de atenção e pesquisa. Além disso, as questões administrativas e de gestão escolar podem ser vistas como mais complexas e menos tangíveis, o que pode desencorajar os pesquisadores a se envolverem profundamente nesses temas.

Outro fator que contribui para essa tendência é a própria natureza da academia, que muitas vezes valoriza a pesquisa que oferece contribuições teóricas ou práticas imediatamente aplicáveis à sala de aula. Como resultado, os estudos que se concentram na implementação curricular e pedagógica da REM podem ser mais valorizados e incentivados do que aqueles que exploram questões mais abstratas de gestão escolar.

Nesse sentido, é preciso lembrar que a reforma traz em suas normativas e justificativas sua necessidade para dar oportunidade de escolhas aos estudantes, bem como uma formação técnica voltada para o mundo do trabalho, como é evidenciado no DCEPA, através da Nucleação Formação para o Mundo do Trabalho – FMT.

### **3 GESTÃO ESCOLAR: PERCURSOS, PERSPECTIVAS E DIMENSÕES CENTRAIS**

A gestão escolar ocupa um lugar estratégico no funcionamento das instituições educacionais, desempenhando um papel essencial na implementação de políticas públicas e na promoção de práticas pedagógicas que visem à qualidade e à igualdade do ensino. Contudo, a gestão escolar não se restringe à aplicação de técnicas administrativas ou à organização burocrática das escolas.

Trata-se de um processo político e social, intrinsecamente vinculado às condições históricas e materiais que moldam a educação. Essa compreensão exige uma análise crítica, capaz de situar a gestão escolar como prática que articula as dimensões administrativas, pedagógicas e democráticas em um contexto de profundas desigualdades estruturais.

Autores como Paro (2010), Lima (2001) e Libâneo (2007) destacam que a gestão escolar reflete as contradições do sistema educacional, funcionando ora como instrumento de reprodução social, ora como espaço de contestação e transformação.

Nesse sentido, a gestão transcende o caráter técnico e adquire uma dimensão política, ao mediar as tensões entre as demandas institucionais e as expectativas da comunidade escolar. Em tempos marcados por políticas neoliberais e pela intensificação das práticas de *accountability*, a gestão escolar enfrenta desafios que incluem a precarização do trabalho docente, a escassez de recursos e a necessidade de promover práticas inclusivas e participativas.

A relevância da gestão escolar também se evidencia na sua capacidade de consolidar a democracia nas escolas. Conforme destacado por Lima (2001), a gestão democrática não apenas legitima a participação ativa de seus atores, mas também fortalece a autonomia das instituições escolares, permitindo que estas adaptem suas práticas às demandas locais sem perder de vista as diretrizes educacionais nacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) reforça essa perspectiva ao estabelecer a necessidade de um projeto político-pedagógico construído coletivamente, articulando as dimensões administrativa e pedagógica de forma coerente com os princípios de igualdade e inclusão.

[...] implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação compartilhada (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), auto controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados (Lück, 2007, p. 35).

Entretanto, as condições em que os gestores escolares operam frequentemente limitam o alcance dessas práticas. Libâneo (2001) observa que a descentralização administrativa, embora amplie a autonomia das escolas, também sobrecarrega os gestores, que precisam lidar com demandas contraditórias sem o suporte adequado. Além disso, Paro (2010) aponta que a gestão escolar é frequentemente instrumentalizada para reproduzir práticas burocráticas e normativas, dificultando sua transformação em um espaço crítico e inovador.

Dessa forma, este capítulo busca explorar os percursos, perspectivas e dimensões centrais da gestão escolar, destacando sua relevância e os desafios que enfrenta no contexto educacional brasileiro.

A análise será fundamentada em autores como Paro (2010), Lima (2001) e Libâneo (2007), além de se apoiar em referências adicionais, como Lück (2009) e documentos normativos, para investigar como a gestão escolar pode contribuir para a construção de uma escola democrática, eficiente e socialmente relevante. A gestão escolar será abordada como um campo em constante tensão, no qual se entrecruzam práticas de reprodução e possibilidades de transformação social.

### **3.1 Gestão escolar e a gestão democrática: conceito e contextualização**

A gestão escolar desempenha um papel fundamental no funcionamento das instituições educacionais, destacando-se como um eixo estratégico para a implementação de políticas públicas e a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade. Contudo, não se trata de um processo exclusivamente técnico. A gestão escolar reflete as condições históricas, políticas e sociais que moldam o sistema educacional, operando como um campo em que se articulam as dimensões administrativa, pedagógica e democrática.

Paro (2010) argumenta que a gestão escolar não pode ser desvinculada das condições políticas que estruturam a educação, uma vez que a escola é simultaneamente um espaço de reprodução social e de contestação.

Ele afirma que a escola pública não pode funcionar como mera transmissora de saberes que reproduzem as desigualdades sociais existentes; é necessário que ela se posicione como um espaço crítico, capaz de questionar e transformar essas estruturas (Paro, 2010). Essa perspectiva ressalta a necessidade de uma gestão escolar que articule demandas internas e externas, promovendo práticas pedagógicas e administrativas coerentes com os princípios de igualdade.

Na mesma linha, Licínio Lima (2001) destaca que a gestão democrática constitui um princípio central para a organização da escola como espaço educativo e social. Para o autor, a gestão democrática implica articular a autonomia das instituições escolares com as exigências regulatórias do sistema educacional, de modo a assegurar a participação concreta dos sujeitos escolares e a formulação de decisões alinhadas às especificidades e demandas do contexto local (Lima, 2001). Essa visão encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que estabelece a necessidade de um projeto político-pedagógico construído coletivamente, envolvendo professores, alunos, gestores e a comunidade.

Por outro lado, Libâneo (2007) alerta para os desafios enfrentados pelos gestores escolares no cenário contemporâneo. Ele observa que a descentralização administrativa, embora tenha ampliado a autonomia das escolas, trouxe também uma sobrecarga de responsabilidades, exigindo dos gestores habilidades técnicas, políticas e pedagógicas que muitas vezes não são acompanhadas por suporte adequado” (Libâneo, 2007). Essa sobrecarga reflete as contradições das políticas educacionais, que frequentemente atribuem às escolas funções que extrapolam suas condições materiais.

Além disso, as transformações nas demandas sociais e nas políticas educacionais ampliaram significativamente o escopo da atuação do gestor escolar. A Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (MEC, 2018), elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), constitui um importante referencial técnico e normativo para a gestão educacional no Brasil.

O documento tem como objetivo principal subsidiar a atuação dos diretores escolares, proporcionando parâmetros claros e abrangentes para orientar processos de seleção, formação inicial, capacitação continuada, e avaliação dos gestores das escolas públicas brasileiras. A proposta central da matriz é fortalecer as competências necessárias para uma gestão eficiente, democrática e inclusiva, alinhada às demandas e desafios contemporâneos da educação básica.

A matriz está estruturada em quatro grandes dimensões que sintetizam as competências necessárias para o exercício da função de diretor escolar:

**1. Dimensão Político-Institucional:** Envolve competências relacionadas à construção de uma visão estratégica para a escola, à articulação com políticas públicas educacionais e à defesa do direito à educação. O diretor escolar é visto como líder que representa e promove os valores da educação pública, articulando ações que assegurem a igualdade e a qualidade educacional.

**2. Dimensão Pedagógica:** Trata das competências necessárias para planejar, implementar e monitorar ações pedagógicas que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Inclui o acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem, a valorização da formação continuada dos professores, e o uso de indicadores educacionais para embasar decisões.

**3. Dimensão Administrativo-Financeira:** Foca no planejamento, na execução e no acompanhamento de recursos financeiros e materiais da escola. Enfatiza a transparência, a prestação de contas e o uso estratégico dos recursos disponíveis para garantir um ambiente escolar funcional e eficiente.

**4. Dimensão Pessoal e Relacional:** Refere-se à capacidade do diretor de estabelecer e manter relações interpessoais saudáveis e produtivas com a comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, estudantes e famílias. Destaca a liderança empática, a mediação de conflitos e a promoção de um clima escolar colaborativo.

O documento enfatiza ainda a importância da formação continuada como um instrumento essencial para que os diretores estejam aptos a enfrentar os desafios e as mudanças no cenário educacional, incluindo a incorporação de tecnologias educacionais e a adaptação a demandas regionais e locais. A matriz também reforça o papel do diretor como um agente transformador, cuja gestão deve garantir ambientes inclusivos, seguros e que respeitem a diversidade sociocultural dos estudantes e das comunidades escolares.

Por fim, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar assume um papel estratégico na qualificação da gestão educacional, buscando alinhar práticas administrativas e pedagógicas aos princípios de justiça social, igualdade e democracia. Essa iniciativa contribui para a consolidação de políticas públicas educacionais que valorizam a liderança escolar como eixo central para a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil.

Nesse contexto, a gestão escolar emerge como um campo de tensões, no qual se entrelaçam as contradições do sistema educacional e as possibilidades de transformação social. Ao discutir as dimensões administrativa, pedagógica e democrática, autores como Lima (2001) e Paro (2010) ressaltam que a gestão escolar não deve ser reduzida a um conjunto de técnicas ou modelos únicos. Pelo contrário, deve ser entendida como uma prática política e socialmente situada, capaz de articular diferentes perspectivas em prol da construção de uma escola democrática e eficiente.

As dimensões da gestão escolar representam perspectivas integradas que sustentam o funcionamento das instituições educacionais, articulando-se para promover a qualidade do

ensino e a inclusão social. De acordo com Libâneo (2007), a gestão escolar deve equilibrar três dimensões fundamentais: administrativa, pedagógica e democrática. Essas dimensões, embora distintas, são interdependentes, exigindo dos gestores uma atuação estrategicamente orientada.

A dimensão administrativa está diretamente relacionada à organização interna da escola, incluindo o planejamento e a gestão de recursos materiais, humanos e financeiros. Conforme Libâneo (2007), “a administração escolar deve ir além da simples execução de tarefas burocráticas, promovendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento pedagógico e a interação comunitária” (Libâneo, 2007, p. 65). Nesse sentido, cabe ao gestor assegurar que as condições materiais para o ensino estejam garantidas, sem negligenciar a transparência e a eficiência no uso dos recursos.

No entanto, a ênfase excessiva na eficiência administrativa pode obscurecer o propósito pedagógico da escola.

Muito embora a gestão administrativa seja uma dimensão meio, e se esteja evidenciando a importância e necessidade do diretor escolar dedicar especial atenção à gestão pedagógica, por ser mais próxima da promoção da finalidade da educação, a relevância das suas competências para a efetividade do apoio logístico e administrativo não diminui. O que se destaca é que sem a execução desse apoio de forma zelosa e no tempo certo, perde qualidade a dimensão fim, mais diretamente voltada para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (Lück, 2009, p. 113).

Essa visão reforça a necessidade de uma integração orgânica entre a dimensão administrativa e a pedagógica, garantindo que as decisões administrativas estejam sempre orientadas aos objetivos educativos.

A dimensão pedagógica, por sua vez, é considerada o núcleo central da gestão escolar, uma vez que engloba as ações diretamente relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Segundo Lück (2009),

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho (Lück, 2009, p. 95).

Nessa perspectiva, o gestor escolar assume o papel de líder pedagógico, promovendo o planejamento coletivo, o acompanhamento do trabalho docente e a avaliação contínua dos processos educativos.

Contudo, o fortalecimento da gestão pedagógica enfrenta desafios significativos, como a necessidade de adaptar práticas tradicionais às novas demandas sociais e tecnológicas. A inclusão educacional, o uso de metodologias ativas e a integração de tecnologias ao ensino são exemplos de iniciativas que demandam uma liderança pedagógica comprometida com a inovação e a igualdade. Além disso, a construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) destaca-se como um elemento central dessa dimensão, exigindo uma articulação constante entre as políticas educacionais e as necessidades locais.

Já a dimensão democrática enfatiza a participação coletiva no processo decisório da escola, valorizando o diálogo e a corresponsabilidade entre os diferentes atores escolares. Para Lima (2001), a gestão democrática não se limita à consulta ocasional dos membros da comunidade escolar; ela exige um envolvimento efetivo e contínuo na definição de metas e na resolução de problemas.

A participação popular e a gestão democrática fazem parte da tradição das chamadas “pedagogias participativas”. Elas incidem positivamente na aprendizagem. Pode-se dizer que a participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. A participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país (Gadotti, 2014, p. 1).

No entanto, a implementação da gestão democrática enfrenta barreiras estruturais, como a falta de engajamento de alguns grupos e a resistência cultural a práticas colaborativas. Libâneo (2007) argumenta que a consolidação da gestão democrática requer a superação de práticas autoritárias e a construção de relações horizontais entre os membros da comunidade escolar. Apesar desses desafios, a dimensão democrática é indispensável para a construção de uma escola que promova a inclusão, a autonomia e a justiça social.

A integração dessas dimensões, administrativa, pedagógica e democrática, configura-se como o principal desafio para os gestores escolares. Conforme destaca Libâneo (2007), a gestão escolar eficaz é aquela que articula essas perspectivas de forma coerente, alinhando as decisões administrativas às práticas pedagógicas e fortalecendo a participação democrática. Para que isso seja possível, é essencial que os gestores desenvolvam competências múltiplas, que lhes permitam navegar entre as exigências técnicas, pedagógicas e políticas do ambiente escolar.

A gestão escolar no Brasil enfrenta desafios estruturais que refletem as contradições do sistema educacional em um contexto marcado por desigualdades sociais, precarização do trabalho docente e insuficiência de recursos. Essas condições tornam-se ainda mais complexas diante das demandas contemporâneas por eficiência administrativa, inclusão educacional e inovação pedagógica. Nesse cenário, o gestor escolar desempenha um papel estratégico ao mediar as tensões entre as políticas educacionais e as necessidades específicas da comunidade escolar.

Libâneo (2007) aponta que o principal desafio da gestão escolar é equilibrar as exigências externas, oriundas das políticas públicas e das avaliações institucionais, com as especificidades e os interesses da comunidade escolar. Essa tensão evidencia-se particularmente no contexto de políticas neoliberais, que priorizam indicadores de desempenho em detrimento de processos educativos mais amplos.

De acordo com Motta e Frigotto (2017), a lógica do mercado imposta à educação resulta na mercantilização da escola pública, transformando-a em um espaço de reprodução de desigualdades, ao invés de um espaço de emancipação.

Entre os desafios mais evidentes está a inclusão educacional, que exige dos gestores escolares não apenas a implementação de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades de alunos com deficiência, mas também o enfrentamento de barreiras físicas, sociais e culturais. A Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar (2018) destaca a importância de criar ambientes educacionais inclusivos, seguros e acolhedores. Contudo, a concretização desse objetivo muitas vezes esbarra na escassez de recursos e na falta de formação adequada para gestores e professores.

Além disso, a gestão escolar precisa lidar com as demandas por inovação pedagógica e integração tecnológica. O uso de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido, representa uma oportunidade para reconfigurar os processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, como observa Paro (2010), a inovação pedagógica requer condições materiais que nem sempre estão disponíveis, especialmente nas escolas públicas localizadas em contextos de vulnerabilidade social. Essa realidade impõe ao gestor escolar o desafio de buscar alternativas criativas para superar as limitações impostas pela estrutura educacional.

Outro ponto crítico é a sobrecarga de responsabilidades atribuídas aos gestores escolares, que frequentemente precisam atuar como administradores, líderes pedagógicos e mediadores de conflitos.

Não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem suas responsabilidades baseados em ‘ensaio e erro’ sobre como planejar e promover a implementação do projeto político pedagógico da escola, monitorar processos e avaliar resultados, desenvolver trabalho em equipe, promover a integração escola-comunidade, criar novas alternativas de gestão, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, manter um processo de comunicação e diálogo aberto, planejar e coordenar reuniões eficazes, atuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão (Lück, 2009, p. 25).

Essa sobrecarga não apenas compromete a qualidade do trabalho do gestor, mas também pode gerar situações de estresse e desgaste emocional, afetando diretamente o clima organizacional da escola.

Apesar dessas dificuldades, a gestão escolar apresenta perspectivas promissoras quando alinhada a princípios de justiça social e inclusão. A gestão democrática, por exemplo, tem se mostrado uma alternativa eficaz para enfrentar os desafios do sistema educacional.

Lima (2001) argumenta que a gestão democrática fortalece a autonomia escolar ao promover a participação ativa de professores, alunos e famílias na formulação de estratégias e na tomada de decisões. Essa abordagem não apenas legitima as práticas de gestão, mas também contribui para a construção de uma escola mais equitativa e socialmente relevante.

Além disso, o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a formação e o desenvolvimento profissional de gestores é uma estratégia fundamental para superar os desafios enfrentados pela gestão escolar. Programas de capacitação e apoio técnico podem fornecer aos gestores as ferramentas necessárias para lidar com as demandas crescentes do ambiente escolar, promovendo uma atuação mais eficaz e orientada aos objetivos pedagógicos.

A gestão escolar é um espaço privilegiado para analisar as tensões entre reprodução e transformação no sistema educacional. De acordo com Marx (2001), as instituições educacionais estão intrinsecamente conectadas à infraestrutura econômica da sociedade, funcionando como ferramentas que, em muitas circunstâncias, reproduzem as condições de exploração e alienação características do modo de produção capitalista. No entanto, a escola também é um espaço de luta e resistência, no qual as práticas pedagógicas e de gestão podem questionar e subverter essa lógica.

Gramsci (1978) aprofunda essa discussão ao destacar o papel da escola na formação da hegemonia cultural. Ele observa que a escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas também um instrumento de formação ideológica, que pode servir tanto à perpetuação das estruturas dominantes quanto à construção de uma nova consciência crítica.

Nessa perspectiva, a gestão escolar é mais do que uma prática técnica; é uma prática política que reflete e confronta as relações de poder na sociedade. Essa abordagem dialoga diretamente com o conceito de bloco histórico, proposto por Gramsci, no qual a mudança nas estruturas sociais depende da articulação entre forças econômicas, políticas e culturais.

No entanto, os desafios enfrentados pelos gestores escolares refletem as contradições do sistema capitalista, que subordina a educação às exigências do mercado. Motta e Frigotto (2017) alertam que as políticas neoliberais, ao priorizarem a eficiência e a produtividade, instrumentalizam a escola pública como um espaço de preparação para o mercado, em detrimento de seu papel como espaço de formação integral e cidadã.

Nesse contexto, a gestão escolar é frequentemente limitada por condições materiais precárias e pela sobrecarga de responsabilidades atribuídas aos gestores, dificultando a implementação de práticas críticas e inovadoras.

A dimensão pedagógica, central na gestão escolar, é aqui analisada sob a ótica marxista. Conforme destaca Saviani (2007b), o trabalho pedagógico deve estar orientado para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação social, o que exige uma gestão escolar comprometida com práticas inclusivas e emancipadoras. No entanto, essa dimensão enfrenta desafios como a falta de recursos e a pressão por resultados quantitativos, que frequentemente obscurecem os objetivos formativos mais amplos.

Por fim, a gestão escolar, compreendida como prática social e política, precisa ser situada no contexto das contradições estruturais do capitalismo. Marx (2010) ressalta que “a transformação das instituições depende da luta consciente e organizada das classes subalternas, que devem questionar e reconfigurar as relações de poder que sustentam o sistema” (Marx, 2010, p. 150). Nesse sentido, a gestão escolar deve ser vista como um espaço estratégico para a construção de uma educação que promova a justiça social e a igualdade, alinhando-se a um projeto coletivo de transformação.

[...] é importante observarmos que a atuação do diretor, as suas atribuições e o seu vínculo com a escola se alteram, dependendo da forma de sua escolha e de acordo com o tipo de gestão que implementa[...]Uma reflexão sobre a gestão democrática da escola– a partir da compreensão de professores e dos demais sujeitos nela envolvidos – relacionada à escolha e à atuação do dirigente escolar, pode contribuir para a superação de conflitos, para a melhoria do trabalho, para as relações intraescolares e, fundamentalmente, para a qualidade do ensino. (Romão; Padilha, *apud* Gadotti; Romão, 2001, p. 92-93)

Por fim, a gestão escolar deve ser compreendida como um campo em constante transformação, no qual se entrecruzam desafios e possibilidades. A análise crítica das

condições em que os gestores atuam revela a necessidade de políticas educacionais mais consistentes e de um compromisso coletivo com a construção de uma escola que promova igualdade, inclusão e qualidade. Nesse contexto, o papel do gestor escolar transcende a dimensão técnica, assumindo um caráter político que reflete e, ao mesmo tempo, confronta as contradições do sistema educacional.

### **3.2 Histórico da gestão escolar no Brasil**

No âmbito da gestão escolar no Brasil, ela passou por profundas transformações ao longo das últimas décadas, refletindo as mudanças sociais, políticas e econômicas do país. Desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961 (Brasil, 1961) até a implementação da nova LDBEN em 1996 (Brasil, 1996), a função dos gestores escolares evoluiu de uma abordagem predominantemente administrativa para um modelo mais democrático e participativo.

Essa evolução foi influenciada por diversos fatores, incluindo a massificação da educação, a redemocratização do país e a crescente demanda por uma educação de qualidade acessível a todos.

O Quadro 6 traz a linha do tempo da história da gestão escolar no Brasil, desde os anos 60 até a presente data.

**Quadro 6 – Linha do Tempo da Gestão Escolar no Brasil**

<b>Período</b>	<b>Evento/Lei</b>	<b>Descrição</b>
<b>Décadas de 60 e 70</b>	LDBEN de 1961 Massificação da Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira LDBEN do Brasil, que estabeleceu diretrizes para a organização da educação nacional, focando a atuação administrativa da equipe gestora;</li> <li>• Período marcado pela expansão do acesso à educação, com aumento significativo no número de matrículas, principalmente no ensino fundamental.</li> </ul>
<b>Década de 70</b>	Ênfase Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A equipe gestora escolar focava predominantemente o trabalho administrativo, lidando com questões burocráticas e de organização escolar.</li> </ul>
<b>Décadas de 70 e 80</b>	Lei 5692 de 1971	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reformou a LDBEN de 1961, incorporando o ensino de 1º e 2º graus, introduzindo mudanças curriculares que enfatizavam a formação profissional e a unificação do ensino médio.</li> </ul>
<b>Décadas de 70 e 80</b>	Redemocratização e Clamor Público pelo Direito à Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante o processo de redemocratização do Brasil, houve uma crescente demanda por uma educação pública de qualidade, acessível a todos. A equipe gestora passou a lidar com aspectos administrativos, pedagógicos e interpessoais na escola, refletindo a complexidade e a integração das funções escolares.</li> </ul>
<b>Anos 80 e 90</b>	Constituição de 1988, Art. 206	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A nova Constituição Federal consagrou a educação como direito de todos e dever do Estado, estabelecendo princípios para a educação nacional, incluindo a gestão democrática do ensino público, garantindo a participação de todos os segmentos da</li> </ul>

<b>Período</b>	<b>Evento/Lei</b>	<b>Descrição</b>
		comunidade escolar.
<b>Anos 90</b>	Educação e Competitividade ( <b>Guiomar Namo de Mello, 1993</b> ) e difusão da Gestão por Resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>Início da influência da agenda neoliberal na educação brasileira. Introdução de conceitos como eficiência, produtividade e qualidade total. A gestão escolar passa a ser marcada por práticas de caráter empresarial, com foco em resultados, indicadores de desempenho e responsabilização das escolas e professores.</li> </ul>
<b>Anos 90 e 2000</b>	Lei 9394 de 1996 (Nova LDB)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introdução do Artigo 3º, que enfatiza a gestão democrática do ensino público, destacando a importância da participação da comunidade escolar na administração da escola. A nova LDBEN reafirma e amplia os princípios da gestão democrática, promovendo a descentralização e a autonomia das escolas.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora

A evolução da gestão escolar no Brasil, delineada pela linha do tempo desde os anos 60 até os anos 2000, pode ser interpretada sob uma perspectiva marxista como um reflexo das relações de poder e das necessidades do capital em diferentes momentos históricos. Essa análise crítica busca compreender como as mudanças legislativas e organizacionais na educação respondem às exigências do sistema capitalista, ao mesmo tempo em que perpetuam desigualdades estruturais.

A análise da evolução da gestão escolar no Brasil sob uma perspectiva marxista revela que, apesar das mudanças legislativas e organizacionais ao longo das décadas, a educação continua a servir aos interesses do capital. As reformas educacionais, embora apresentadas como progressistas e democráticas, frequentemente operam dentro dos limites estruturais do capitalismo, perpetuando desigualdades e servindo à necessidade do sistema de formar uma força de trabalho disciplinada e tecnicamente capacitada.

A linha do tempo da gestão escolar no Brasil, desde a LDBEN de 1961 até a nova LDBEN de 1996, reflete um contínuo ajuste das políticas educacionais às exigências do mercado e do capital. A promessa de uma educação democrática e inclusiva enfrenta barreiras significativas, que só poderão ser superadas através de uma transformação mais profunda das estruturas econômicas e sociais que sustentam o sistema educacional.

### **3.3 Gestão escolar diante do ensino médio**

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na organização e no funcionamento das instituições de ensino, sendo um elemento chave para a concretização das políticas educacionais e para a promoção de um ambiente pedagógico que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para compreender a gestão escolar em sua totalidade, é necessário analisá-la à luz de seu contexto histórico, social e político, bem como discutir as atribuições específicas dos gestores, especialmente na etapa do ensino médio.

A gestão escolar necessita do entendimento e implementação de certos princípios fundamentais, os quais devem ser ajustados às circunstâncias específicas da instituição educacional (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2010). Esses autores sugerem vários fundamentos para a gestão escolar, os quais se alinham com uma perspectiva democrática:

[...] autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento das atividades; formação continuada para o desenvolvimento do pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização das informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2010, p. 333).

Nesse mesmo horizonte democrático, é possível reconhecer em Paulo Freire (1974) uma referência importante para a reflexão sobre práticas educativas e administrativas mais participativas. Embora Freire não tenha desenvolvido uma teoria específica sobre gestão democrática escolar, seus princípios pedagógicos – como a valorização do diálogo, da escuta, da participação e da conscientização – inspiram concepções de gestão escolar que buscam romper com modelos autoritários e burocráticos.

Historicamente, a gestão escolar no Brasil foi influenciada por diferentes modelos e paradigmas, que refletem os contextos socioeconômicos e as demandas políticas de cada época. Durante o período inicial de institucionalização do sistema educacional brasileiro, a gestão escolar era fortemente marcada por uma lógica burocrática, centralizadora e tecnocrática, na qual os gestores tinham pouca autonomia e as decisões eram determinadas por diretrizes rígidas provenientes do Estado.

Esse modelo foi estruturado para atender às demandas de uma sociedade em processo de industrialização, com ênfase na formação de uma força de trabalho básica e disciplinada (Saviani, 2007b). A partir das décadas de 1970 e 1980, com o avanço das demandas por democratização em diferentes setores da sociedade, a gestão escolar passou a incorporar princípios de participação e descentralização. Esse movimento foi impulsionado pelo clamor por maior envolvimento da comunidade escolar e pela necessidade de superar a rigidez burocrática que limitava a capacidade das escolas de atender às diversificadas necessidades educacionais.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 consolidaram a gestão democrática como um princípio fundamental do ensino público, promovendo maior autonomia para as escolas e incentivando a participação ativa de pais, professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar (Libâneo, 2007).

Sob uma perspectiva social e política, a gestão escolar é atravessada por tensões decorrentes das desigualdades regionais, socioeconômicas e culturais que marcam o Brasil. O gestor escolar precisa navegar por essas complexidades, conciliando as exigências legais e administrativas com as demandas da comunidade escolar, muitas vezes em cenários de recursos escassos e infraestrutura inadequada.

Essa atuação exige que o gestor seja capaz de exercer liderança, promover a articulação entre diferentes atores e mobilizar recursos para a superação de desafios locais (Paro, 2010). No contexto do ensino médio, a figura do gestor escolar assume particular relevância, dado o caráter dessa etapa educacional como um espaço de transição para a vida adulta e para o mercado de trabalho ou para o ensino superior.

Além de coordenar as atividades administrativas e pedagógicas, o gestor de uma escola de ensino médio precisa estar atento às especificidades dessa etapa, que envolvem desafios como a evasão escolar, a preparação para os exames de ingresso ao ensino superior, a promoção de uma formação integral e a garantia de igualdade no acesso e na permanência dos estudantes. Os princípios defendidos por Freire podem contribuir como referência ética e educativa para a gestão escolar democrática. Freire (2007) afirma:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (Freire, 2007, p. 88).

Nessa perspectiva, a democracia, entendida como prática cotidiana e não apenas como modelo político, oferece subsídios para práticas gestoras mais participativas e dialógicas. Assim, incorporar elementos do pensamento freiriano à gestão escolar significa reconhecer a importância de promover espaços em que os sujeitos da escola – estudantes, professores, funcionários, conselho escolar, pais e comunidade – possam participar ativamente das decisões e da construção do processo educativo.

Essa abordagem exige a criação de ambientes que favoreçam o debate aberto e a análise criteriosa de questões que impactam a escola e a comunidade mais ampla. Tais discussões são fundamentais para desenvolver a transitividade de consciência, mencionada

por Freire (2007), por meio da qual os indivíduos se tornam mais cientes de seus próprios problemas e dos problemas coletivos, contribuindo, assim, para uma comunidade escolar mais crítica, consciente e coesa.

Ademais, essa visão promove uma gestão escolar que não apenas escuta, mas, de igual maneira, valoriza as vozes de todos os participantes, criando um verdadeiro sentido de agência e pertencimento. A prática de envolver ativamente os membros da escola em debates e decisões fomenta uma cultura de responsabilidade compartilhada e transparência, elementos-chave para uma gestão escolar verdadeiramente democrática (Paro, 2007).

A aplicação desses princípios pode ajudar a escola a se tornar um reflexo da sociedade que aspiramos construir, na qual a participação e a representatividade sejam encorajadas e vivenciadas diariamente.

Diante disso, as pesquisas podem investigar, por exemplo, se os conselhos escolares e outras formas de representação estão sendo fortalecidos ou enfraquecidos com a reforma. Conforme Paro:

[...] é por motivos políticos (convivência entre sujeitos com interesses diversos) que desejamos um diretor cuja ação esteja articulada ao bom desenvolvimento de um ensino fundamental comprometido com a construção de personalidades humanohistóricas, e que seja a base da formação do cidadão; mas são as razões técnico-administrativas (adequação entre meios e fins) que nos convencem da necessidade do caráter dialógico-democrático (convivência entre sujeitos que se afirmam como tais) das relações que se dão no processo pedagógico, o qual determina e é determinado pela ação do diretor (Paro, 2010, p. 776).

A reflexão do autor sobre a gestão escolar destaca a importância de uma abordagem que integra aspectos políticos e técnico-administrativos na liderança escolar. Sua visão aponta para a necessidade de um diretor cujas ações não apenas atendam aos requisitos administrativos, mas também promovam um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade de interesses, essencial para o desenvolvimento de estudantes como cidadãos responsáveis e críticos.

Esse enfoque dialógico-democrático proposto por Paro (2010) sugere que as relações no contexto escolar devem permitir que todos os sujeitos, incluindo estudantes, professores e pais, se afirmem e participem ativamente do processo educativo.

Complementarmente, Libâneo (2013) foca a necessidade de uma organização pedagógica que promova a democratização da educação. Especificamente, pode-se questionar se a flexibilização curricular está sendo implementada de maneira que realmente atenda às necessidades diversificadas dos estudantes ou se perpetua desigualdades ao privilegiar determinados grupos em detrimento de outros.

Gadotti (2009), por sua vez, assevera que a escola deve ser um espaço de exercício de cidadania, onde os alunos aprendam a participar ativamente da sociedade.

Os gestores escolares são, assim, desafiados a desenvolver estratégias que não apenas cumpram as diretrizes da reforma, mas, do mesmo modo, assegurem a permanência e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas (Maciel *et al.*, 2017). Essas questões destacam a importância de uma gestão escolar reflexiva, adaptativa e engajada socialmente, em busca de soluções inovadoras que respondam às complexidades do contexto educacional.

Ainda no tocante a essa discussão, a falta de profissionais qualificados e recursos financeiros adequados limita a capacidade das escolas de proporcionar uma educação diversificada e de qualidade. Segundo Saraiva (2024), a inserção da BNCC e dos itinerários formativos muitas vezes ocorre de forma desconectada das realidades locais e das necessidades dos estudantes, dificultando a efetividade das mudanças propostas. Em outras palavras,

[a] implementação dessa agenda para a educação do setor empresarial e dos interesses privados-mercantis não surge como decorrência apenas de um processo recente, mas a partir de medidas fixadas na década de 1990, dentro do projeto de reforma do Estado conforme os critérios da Nova Gestão Pública. Aos poucos, foi se implementando todo um marco regulatório que preparou o terreno para a ampliação dos processos de privatização, tanto endógenos como exógenos. Ou seja, tanto para a maior abertura dos serviços públicos educacionais para o setor privado com a flexibilização das parcerias público-privada e para as privatizações (privatização exógena), como para a importação para o setor público educacional do ideário empresarial, seus métodos, técnicas e práticas (privatização endógena) (Piolli; Sala, 2022, p. 2).

Piolli e Sala (2022) abordam a implementação de uma agenda educacional alinhada aos interesses empresariais e privados, destacando que essa tendência não é um fenômeno recente, mas remonta às reformas iniciadas na década de 90.

Essas reformas foram influenciadas pelos princípios da Nova Gestão Pública, que buscavam reconfigurar o papel do Estado, promovendo maior eficiência e flexibilidade através da adoção de práticas e métodos do setor empresarial. Esse contexto é central para entendermos as políticas atuais, incluindo a REM instituída pela Lei nº 13.415/2017, que se insere nesse *continuum* de transformações educacionais.

A implementação dessa agenda empresarial na educação pode ser vista tanto na privatização exógena, que envolve a abertura dos serviços públicos educacionais ao setor privado por meio de parcerias público-privadas e privatizações diretas, quanto na privatização

endógena, que se refere à incorporação de métodos, técnicas e práticas empresariais dentro do setor público educacional.

Essa dualidade de privatização tanto transforma a gestão e a operação das instituições educacionais, como influencia profundamente a natureza e os objetivos da educação pública (Caetano; Peroni, 2022).

As atribuições do gestor escolar incluem o planejamento estratégico, a supervisão pedagógica, a gestão de recursos humanos e materiais, e a articulação com a comunidade e com os órgãos educacionais.

No ensino médio, essas funções são potencializadas pela necessidade de implementar currículos flexíveis, que atendam às demandas contemporâneas por uma educação mais diversificada e contextualizada, mas que também respeitem as necessidades e os interesses dos estudantes e de suas famílias (Lima, 2001).

Em suma, a gestão escolar, especialmente no ensino médio, requer um equilíbrio entre a eficiência administrativa e a promoção de práticas pedagógicas que sejam democráticas, inclusivas e transformadoras. O gestor atua como um mediador entre as políticas educacionais e as realidades locais, sendo responsável por criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento pleno dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Essa perspectiva destaca a importância de uma gestão escolar que valorize não apenas a organização administrativa, mas também a formação de cidadãos críticos e engajados, alinhados às demandas sociais e políticas de sua época.

As reformas influenciadas pela Nova Gestão Pública introduzem um discurso de eficiência e modernização que pode mascarar a intensificação da desigualdade e a mercantilização da educação (Laval, 2019).

A transformação das escolas em entidades que operam segundo lógicas empresariais cria uma série de desafios para os gestores escolares, que precisam equilibrar as exigências de eficiência e *accountability* com a missão de proporcionar uma educação inclusiva e equitativa. A adoção de práticas empresariais pode levar à padronização do currículo, à ênfase na medição de desempenho e à redução da autonomia escolar, dificultando a implementação de pedagogias críticas e emancipatórias (Santos, 2015).

Além disso, a pressão para formar parcerias com o setor privado pode desviar recursos e atenção das necessidades fundamentais das escolas públicas, como a melhoria da infraestrutura, a formação continuada dos professores e o apoio socioemocional aos estudantes. Essa orientação mercantilista da educação pública não apenas reflete, mas também

reforça, as desigualdades sociais existentes, ao priorizar interesses econômicos sobre o bem-estar educacional e social dos alunos (Gentili, 2012a; Peroni, 2013).

As escolas precisam não apenas adaptar os conteúdos, mas também encontrar formas de integrar as novas disciplinas e metodologias em um contexto que já enfrenta limitações. A formação continuada de professores, a reorganização do tempo escolar e a criação de materiais didáticos específicos são componentes essenciais que exigem atenção e investimento. A adaptação curricular, portanto, demanda um esforço coordenado que muitas vezes esbarra na falta de apoio e infraestrutura adequada (Libâneo, 2019).

A ampliação da carga horária mínima anual de 800 para 1.400 horas demanda uma infraestrutura escolar adaptada para suportar a maior permanência dos alunos na escola. Muitas escolas públicas, no entanto, enfrentam sérias deficiências estruturais, como a falta de refeitórios, espaços para atividades extracurriculares e instalações sanitárias adequadas.

A reforma prevê a criação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), mas a adaptação estrutural necessária para essas escolas representa um desafio monumental. Conforme apontado por Saraiva (2024), os recursos destinados à implementação do EMTI frequentemente são insuficientes, comparados ao investimento necessário para transformar a realidade das escolas. Essa insuficiência estrutural impacta diretamente a qualidade da educação oferecida e a capacidade dos gestores escolares de cumprir as novas exigências da reforma. A falta de financiamento adequado impede que muitas escolas possam expandir suas instalações ou melhorar suas infraestruturas para acomodar o aumento da carga horária.

A ampliação progressiva da carga horária anual coloca uma carga considerável sobre os gestores e professores. A gestão escolar precisa reorganizar horários e currículos para acomodar a nova carga horária, muitas vezes sem o suporte necessário. Conforme discutido por Saraiva (2024), essa ampliação resulta em uma sobrecarga de trabalho para os profissionais da educação, que precisam se adaptar rapidamente às novas exigências sem receber a formação ou os recursos necessários.

A implementação dessa mudança requer um planejamento cuidadoso e uma coordenação eficaz para evitar a sobrecarga dos profissionais da educação e garantir que os alunos recebam uma educação de qualidade. A falta de apoio adequado pode resultar em uma execução inadequada das diretrizes da reforma, comprometendo os objetivos de melhorar a qualidade do ensino e reduzir a evasão escolar (Libâneo, 2019).

A perspectiva neogerencialista que orienta a REM enfatiza a eficiência, a responsabilidade individual e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Essa abordagem, influenciada por interesses hegemônicos do capital, muitas vezes está em

desacordo com as necessidades da comunidade escolar. A reforma, ao enfatizar a individualização e a responsabilidade pessoal, reforça as desigualdades estruturais e promove uma lógica empresarial dentro das escolas (Dardot; Laval, 2016).

As necessidades da comunidade escolar são variadas e complexas, indo além da simples preparação técnica para o mercado de trabalho. A comunidade escolar demanda uma educação integral que considere as realidades sociais e econômicas dos estudantes, oferecendo suporte que inclua aspectos socioemocionais e de cidadania. No entanto, a reforma frequentemente negligencia essas necessidades, impondo uma lógica empresarial que desconsidera as desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro (Freitas, 2018).

A autonomia escolar, defendida na Lei nº 9.394/96, é um conceito que deve ser exercido em um contexto de interdependência. Conforme Barroso (1996) coloca, a autonomia é relativa e depende das condições de implementação e do suporte recebido pelas escolas.

A reforma, ao promover a flexibilização curricular e a ampliação da carga horária, muitas vezes falha em considerar as condições concretas das escolas e dos estudantes. A gestão escolar precisa lidar com essas contradições, buscando equilibrar as diretrizes da reforma com as necessidades específicas da sua comunidade.

A realidade das escolas em áreas de maior vulnerabilidade social é particularmente desafiadora, onde a escassez de recursos e a falta de suporte adequado agravam as disparidades educacionais. A ampliação da carga horária e a introdução de novos componentes curriculares sem um correspondente aumento nos recursos resultam em uma sobrecarga para os estudantes e os profissionais da educação.

A falta de uma política de apoio efetiva para lidar com essas mudanças contribui para a exclusão de muitos estudantes, que não conseguem acompanhar as novas exigências. A gestão escolar, ao tentar implementar as diretrizes da reforma, enfrenta barreiras significativas que impedem a realização de uma educação inclusiva e equitativa.

A partir da revisão teórica desenvolvida neste capítulo, a gestão escolar democrática configura-se como uma categoria central para a análise dos dados desta pesquisa. Sua concepção articula participação, inclusão, justiça social e compromisso com a qualidade da educação pública, situando o gestor escolar como mediador entre as políticas educacionais e as realidades das comunidades escolares.

A literatura consultada destaca, em primeiro lugar, a necessidade de fortalecer mecanismos participativos, a exemplo de conselhos escolares, assembleias e fóruns de escuta ativa, como forma de assegurar a representatividade de professores, alunos, famílias e demais

sujeitos escolares na tomada de decisões (Gadotti, 2014; Lima, 2001). A participação é entendida não como consulta ocasional, mas como envolvimento contínuo e corresponsável.

Outro elemento estruturante da gestão democrática é a promoção de ambientes educacionais inclusivos, seguros e acolhedores, conforme orienta a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (MEC, 2018). Isso implica reconhecer a diversidade da comunidade escolar e construir políticas que respeitem e valorizem as diferenças socioculturais dos estudantes.

A inovação pedagógica, essencial à qualidade do ensino, demanda condições materiais adequadas, sem as quais não é possível implementar práticas significativas de transformação curricular ou metodológica (Paro, 2010; Luck, 2009). Tal inovação também exige formação continuada e suporte institucional aos profissionais da escola, especialmente aos gestores, que enfrentam uma crescente sobrecarga de responsabilidades decorrente da descentralização e da lógica gerencialista imposta pelas reformas educacionais (Libâneo, 2007).

Como categoria teórica, a gestão democrática está profundamente alinhada aos princípios de justiça social e inclusão, pois parte do pressuposto de que a escola pública deve contribuir para a superação das desigualdades e para a construção de uma cidadania crítica e participativa (Freire, 2007; Paro, 2010). Nesse sentido, o fortalecimento das políticas públicas de formação e valorização dos gestores escolares é condição indispensável para que essa concepção se efetive.

Por fim, destaca-se que a gestão democrática deve ser compreendida como espaço estratégico para a construção de uma educação emancipadora, na medida em que tensiona as relações de poder e promove o engajamento coletivo em prol de uma escola mais justa e socialmente referenciada (Gramsci, 1978; Marx, 2010).

No contexto do ensino médio, a gestão democrática adquire contornos ainda mais complexos, diante das especificidades dessa etapa educacional. O gestor precisa lidar com questões como a evasão escolar, a preparação para exames de ingresso ao ensino superior, a formação integral e a garantia de igualdade no acesso e permanência dos estudantes (Libâneo *et al.*, 2010). Isso implica transformar a escola em um espaço de escuta e participação ativa de todos os sujeitos escolares, fortalecendo os vínculos entre gestão, comunidade e projeto pedagógico.

Assim, a gestão escolar democrática será a primeira das duas categorias centrais na análise dos dados, permitindo examinar como os discursos e práticas dos gestores escolares dialogam (ou não), se aproxima ou se distancia do ideal participativo, crítico e socialmente comprometido.

## 4 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Esta seção apresenta uma análise das transformações no EM brasileiro, com ênfase na REM promulgada sob a Lei nº 13.415/2017, em um contexto marcado por intensas convulsões políticas, especialmente após o golpe de 2016. Esse período histórico, repleto de debates políticos e sociais acalorados, não apenas remodelou a estrutura curricular do Ensino Médio no Brasil, mas também questionou profundamente os fundamentos da filosofia educacional vigente.

A pretensão de melhorar a qualidade educacional e de sincronizar o currículo com as demandas contemporâneas dos estudantes, mediante a introdução de maior flexibilidade curricular e a expansão do ensino integral, encontrou resistências e críticas de uma gama diversificada de vozes, desde educadores até estudantes e especialistas na área.

Buscamos, além de analisar os discursos oficiais e as justificativas apresentadas pelo governo e seus apoiadores, nos dedicar a explorar as preocupações e críticas levantadas, com uma atenção especial às consequências dessa reforma para os estudantes provenientes de camadas trabalhadoras, investigando como essas alterações podem impactar ainda mais a qualidade do ensino disponibilizado a uma parcela significativa dos jovens brasileiros.

Em um esforço de contextualização mais ampliada, refletimos sobre o impacto do cenário político brasileiro nas diretrizes educacionais, particularmente após o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016. Esse evento político não somente redirecionou os rumos da política nacional, como igualmente repercutiu de forma substancial nas políticas públicas educacionais, moldando a trajetória e os contornos específicos adotados pela REM.

Ao final, buscamos proporcionar uma compreensão abrangente sobre a REM, ponderando seus impactos sociais, políticos e educacionais. Contrapondo as diversas visões de formação veiculadas durante esse período conturbado, procuramos, nesta seção, evidenciar as complexidades e desafios inerentes ao Ensino Médio atual, estabelecendo uma base dialógica para futuras discussões e análises nessa área.

### 4.1 O conceito e a finalidade do ensino médio

O Ensino Médio, última etapa da educação básica e derradeira fase da tradicional estrutura de ensino seriado, é regido por uma carga horária mínima legal de 2.400 horas.

Segundo a LDBEN (Brasil, 1996), em seu artigo 35, essa etapa educacional tem como objetivos:

- i** Consolidar e aprofundar os conhecimentos do Ensino Fundamental, facilitando o prosseguimento dos estudos.
- ii** Preparar o aluno para o trabalho e a cidadania, capacitando-o para aprender continuamente e adaptar-se a novas condições de trabalho e estudos futuros.
- iii** Contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno, incluindo a formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico.
- iv** Fomentar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, integrando teoria e prática nas diversas disciplinas.

A LDBEN de 1996 foi um marco nesse processo, ao estabelecer a educação básica como um direito fundamental de todos os cidadãos e ao definir o EM como uma etapa da educação básica com duração de três anos (Brasil, 1996).

As finalidades do EM refletem uma tensão histórica entre a formação geral e humanística e a preparação para o trabalho, que se constrói no aspecto dual da educação na etapa do EM brasileiro. Uma dualidade educacional que se manifesta na estrutura curricular e influencia diretamente as experiências educativas dos jovens, oscilando conforme as prioridades políticas e econômicas de cada época (Frigotto *et al.*, 2018; Saviani, 2017).

O desenvolvimento do EM no Brasil reflete uma trajetória de desafios e transformações significativas. Inicialmente concebido como um privilégio da elite, seu propósito era preparar uma pequena parcela da população para o ensino superior e cargos de liderança (Saviani, 2013). Com o passar do tempo, especialmente a partir da segunda metade do século XX, iniciativas governamentais e movimentos sociais pressionaram por uma democratização do acesso à educação, levando a uma expansão significativa desse nível de ensino (Ciavatta, 2014).

No entanto, essa expansão não ocorreu sem conflitos e contradições, pois, como aponta Frigotto (2003), a educação não pode ser reduzida a um mero fator econômico, mas ser entendida como uma prática social que envolve a realização das múltiplas e históricas necessidades humanas.

A Educação não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é

justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à adaptabilidade e funcionalidade (Frigotto, 2003, p. 31).

O autor ressalta a importância de compreender a educação não apenas como um instrumento de preparação para o mercado de trabalho, mas como uma prática social complexa, inserida no contexto das relações sociais e das lutas de classes. Destaca a necessidade de reconhecer o sujeito da educação como um ser humano completo, com uma variedade de necessidades que vão além das meramente econômicas. Essas necessidades abrangem aspectos materiais, biológicos, psíquicos, afetivos, estéticos e lúdicos.

Nesse sentido, a educação deve ser vista como um espaço de realização plena do ser humano e não apenas como um meio de adaptação funcional às demandas do mercado. Frigotto (2003) enfatiza a crítica à subordinação da educação às leis do mercado e à busca exclusiva pela adaptabilidade e funcionalidade, em detrimento da formação integral e da autonomia dos sujeitos. Essa reflexão nos convida a repensar os objetivos e práticas educacionais, buscando formas de promover uma educação mais humanizada, que valorize a diversidade, a criatividade e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse panorama, o processo de democratização trouxe à tona desafios relacionados à qualidade, iguais oportunidades e relevância do ensino. A finalidade do Ensino Médio, então, começou a ser questionada e redefinida, tanto como uma preparação para o ensino superior quanto como um estágio importante para a formação integral do indivíduo, capacitando-o tanto para o mercado de trabalho quanto para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1996). O Quadro 7, a seguir, demonstra uma linha do tempo do Ensino Médio no Brasil.

**Quadro 7 – Linha do tempo do Ensino Médio no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988**

Ano	Evento
<b>1988</b>	Constituição Federal estabelece a educação como direito e define princípios para o ensino.
<b>1996</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a Base Nacional Comum para currículos.
<b>2012</b>	Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, organizando o currículo em quatro áreas do conhecimento.
<b>2013</b>	Projeto de Lei nº 6.840 sugere reformulações no Ensino Médio, incluindo jornada em tempo integral.
<b>2014</b>	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com metas para universalização do acesso ao Ensino Médio.
<b>2015</b>	Instituição de uma Comissão de Especialistas para elaborar a BNCC.
<b>2016</b>	Medida Provisória (MP 746/2016) inicia a Reforma do Ensino Médio sob o governo Michel Temer.
<b>2017</b>	Conversão da Medida Provisória na Lei nº 13.415/2017, iniciando o Novo Ensino Médio.
<b>2018</b>	Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e finalização da BNCC.

Ano	Evento
2020	São Paulo aprova novo currículo do Ensino Médio, alinhado à BNCC.
2022	Início da implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas.
2023	Governo Lula inicia consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio.
2024	Lei nº 14.945/2024 atualiza o Novo Ensino Médio, redefinindo diretrizes curriculares e flexibilizando a organização dos itinerários formativos.

**Fonte:** Elaborado pela autora

A inclusão da educação como direito na Constituição de 1988 reflete o contexto histórico pós-ditadura militar no Brasil, marcado por uma ampla demanda por direitos sociais e políticos. Essa mudança pode ser interpretada como uma conquista das lutas de classes, quando a pressão da sociedade civil por democratização impulsionou a ampliação de direitos básicos, incluindo o acesso à educação (Brasil, 1988). Isso revela não apenas uma vitória democrática, mas também a influência do materialismo histórico nas políticas públicas, evidenciando o papel da educação na estruturação social e na mobilização por direitos.

A luta de classes é uma categoria conceitual central no marxismo, que se refere ao conflito entre diferentes classes sociais, principalmente entre a burguesia (classe dominante) e o proletariado (classe trabalhadora). Segundo Karl Marx, a história de todas as sociedades até agora é a história da luta de classes. Essa dinâmica de conflito é vista como o motor da mudança histórica e social.

No contexto da educação, a luta de classes pode ser entendida como a disputa pelo controle dos recursos educacionais e pelas condições de acesso e qualidade da educação. Historicamente, a classe dominante tem utilizado a educação como um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes, garantindo que os filhos da elite recebam uma educação que perpetue seus privilégios, enquanto as classes trabalhadoras enfrentam barreiras significativas para obter uma educação de qualidade.

A Constituição de 1988 marcou um período de transição democrática no Brasil após duas décadas de ditadura militar. Esse período foi caracterizado por uma intensa mobilização social e política, quando diversos grupos, incluindo sindicatos, movimentos estudantis, organizações comunitárias e partidos políticos, pressionaram por uma ampliação dos direitos sociais e políticos.

A inclusão do direito à educação na Constituição pode ser vista como um reflexo dessa luta de classes. A pressão exercida pelas classes trabalhadoras e pelos movimentos sociais foi fundamental para que a educação fosse reconhecida como um direito básico e essencial para a

cidadania. Esse reconhecimento implica a obrigação do Estado em garantir acesso universal e igualitário à educação, buscando reduzir as desigualdades sociais e promover a justiça social.

A luta de classes continua a influenciar o campo educacional de diversas maneiras. As políticas educacionais, os currículos escolares e as práticas pedagógicas são frequentemente arenas de disputa entre diferentes interesses de classe.

A Reforma do Ensino Médio (REM) pode ser compreendida como uma manifestação contemporânea da luta de classes no campo educacional. Ao moldar a organização curricular segundo os interesses do capital, a REM não assegura uma formação integral e emancipatória, mas submete a escola pública a uma lógica de empregabilidade precarizada, deslocando a função social da educação para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Nesse processo, observa-se a intensificação das parcerias público-privadas e a adoção de instrumentos de gestão empresarial, como bonificações atreladas ao desempenho e itinerários formativos definidos por instituições privadas. Esse movimento revela não apenas a presença da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais, mas também a erosão de espaços de decisão coletiva nas escolas.

No caso de Marabá, essa contradição aparece de forma concreta: escolas com infraestrutura precária, itinerários limitados e ausência de recursos adequados convivem com discursos oficiais que falam em ampliação de oportunidades e liberdade de escolha. Além disso, as falas de gestores e sindicalistas registram o esvaziamento dos mecanismos participativos e a sobrecarga de trabalho, evidenciando o impacto da reforma na dimensão democrática e no funcionamento cotidiano das escolas.

A luta pela educação pública de qualidade, inclusiva e democrática, portanto, se inscreve como continuidade das lutas históricas por direitos sociais, confrontando a tentativa de mercantilização da educação. A REM, ao intensificar desigualdades e reduzir a autonomia da gestão escolar, explicita esse campo de tensões no qual se disputa se a escola permanecerá como espaço de reprodução da lógica capitalista ou se poderá afirmar-se como espaço de resistência e transformação social.

A LDBEN 9394/96, estabelecendo a base nacional comum para os currículos, reflete as tensões entre a necessidade de um padrão nacional de educação e as demandas locais e regionais (Brasil, 1996). Essa lei pode ser vista como um esforço para uniformizar a educação em um país marcado por profundas desigualdades socioeconômicas, procurando, assim, responder às necessidades do mercado de trabalho em um contexto de globalização econômica. Saviani (2007) discute como essa legislação busca equilibrar essas tensões,

inserindo-se no debate maior sobre a função social da educação e sua relação com as forças produtivas.

Durante o período entre a LDBEN de 1996 e a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, diversos eventos e processos refletiram a dinâmica entre a busca por uma padronização nacional da educação e a valorização das diversidades regionais e locais, como discutido por autores da educação brasileira. Nesse contexto, autores como José Carlos Libâneo (2013) e Maria Teresa Esteban (2005) têm destacado a importância de uma educação que considere as especificidades de cada contexto ao mesmo tempo em que busca construir uma base comum de conhecimentos e habilidades.

Libâneo (2013) argumenta que uma educação que promova a igualdade de oportunidades deve reconhecer as diferenças sociais, culturais e econômicas dos estudantes, adaptando-se às necessidades específicas de cada comunidade. Esteban (2005), por sua vez, ressalta a importância de uma abordagem pedagógica que valorize as experiências e saberes locais ao mesmo tempo em que promove uma formação ampla e integrada.

Nesse sentido, os eventos como as conferências nacionais de educação e os processos de consulta pública foram iniciativas que buscaram incorporar essas perspectivas, proporcionando espaços de diálogo e participação democrática nos quais diferentes atores sociais puderam contribuir para a definição das políticas educacionais. Esses eventos foram fundamentais para promover um debate plural e aberto sobre os rumos da educação no país, permitindo que as diferentes realidades regionais e locais fossem consideradas na formulação das DCNs.

A definição das DCNs e a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE representam uma tentativa de responder aos desafios contemporâneos da educação, incluindo a necessidade de adaptar o sistema educacional às exigências de um mercado de trabalho em constante mudança (Brasil, 2012; Brasil, 2014).

Essas medidas refletem a influência das forças produtivas na definição de políticas educacionais, um conceito central no materialismo histórico, como Marx (2010) fundamenta na análise das relações econômicas e sua influência nas estruturas sociais, incluindo a educação. A implementação da REM via medida provisória, especialmente sob um governo que assumiu após um *impeachment* controverso, evidencia a intersecção entre política, economia e educação (Ferretti, 2015;2016).

Essa reforma pode ser interpretada como uma tentativa do Estado de reconfigurar o sistema educacional de forma a alinhar a formação dos jovens às necessidades do capital, priorizando habilidades técnicas fragmentadas e itinerários flexíveis em detrimento de uma

formação humanística, crítica e omnilateral. Como argumentam Frigotto e Ciavatta (2012), tais mudanças servem muito mais aos interesses do mercado do que à construção de uma formação integral dos sujeitos. Essa perspectiva ajuda a compreender por que, na prática, os itinerários formativos não garantem qualificação profissional consistente, mas reforçam uma lógica de empregabilidade precarizada, submetendo a juventude a postos de trabalho instáveis e mal remunerados.

Nesse contexto, percebemos a complexa dinâmica entre as políticas educacionais, as demandas econômicas e as aspirações por uma educação que promova tanto a adaptação ao mercado quanto o desenvolvimento humano pleno e crítico.

A implementação da reforma e os subsequentes passos para sua reavaliação sob o governo Lula refletem a contínua luta de classes sobre a direção da política educacional (Brasil, 2023). A consulta pública iniciada em 2023 para avaliar a Política Nacional de Ensino Médio indica a possibilidade de um novo redirecionamento, que poderia considerar as críticas ao modelo implementado e buscar formas de educação mais inclusivas e menos alinhadas estritamente às demandas do mercado. Oliveira (2014) discute essa possibilidade, apontando para a necessidade de uma política educacional que considere as diversas realidades sociais e econômicas dos estudantes.

Assim, a evolução do NEM no Brasil pode ser vista como uma série de respostas às mudanças nas condições materiais, relações de poder e lutas de classes. Cada etapa reflete as tensões entre diferentes visões de educação e seu propósito, entre formação humanística e preparação para o mercado de trabalho, e entre políticas educacionais definidas centralmente e as necessidades locais.

A história do NEM é, assim, um espelho das dinâmicas socioeconômicas mais amplas, nas quais a educação é simultaneamente um campo de batalha para ideologias conflitantes e um instrumento para a reprodução social e econômica.

#### **4.2 A história e a política do ensino médio no Brasil: marcas e desigualdades**

Historicamente, a trajetória do EM no Brasil remonta a períodos anteriores à reforma de 1971. Durante as décadas de 1920 a 1940, o EM começou a se consolidar como uma etapa intermediária entre o ensino secundário e o superior ou profissionalizante.

No entanto, essa fase inicial do EM enfrentava desafios em sua estruturação e propósito educacional, refletindo as características da sociedade brasileira da época (Ghiraldelli Jr., 2003). A reforma de 1971, que introduziu o termo "segundo grau",

representou um marco significativo na história do EM no país, buscando reorganizar e modernizar o sistema educacional brasileiro.

Todavia, as alterações promovidas pela LDBEN de 1971 não foram capazes de resolver completamente os desafios enfrentados por essa etapa de ensino, incluindo questões de acesso, qualidade e relevância curricular (Saviani, 2021). Ao longo das décadas seguintes, diversas políticas e iniciativas foram implementadas, visando aprimorar o EM e torná-lo mais adequado às demandas sociais e econômicas do país.

Mais recentemente, a Lei nº 13.415/2017, nos discursos normativos, sinaliza para a adaptação do Ensino Médio às necessidades regionais e dos estudantes, promovendo flexibilidade e diversificação interna por meio da implementação dos itinerários formativos (Brasil, 2017).

Todavia, a materialidade da lei na escola básica e as demandas consolidadas pelos sistemas de ensino têm demonstrado que ela representa mais um capítulo na história do EM brasileiro, destacando a contínua busca por aprimoramento e adequação às demandas contemporâneas da sociedade, atendendo aos interesses mercadológicos.

Assim, os debates históricos sobre a educação refletem as tensões entre diferentes visões de ensino, especialmente em relação ao EM, evidenciando a persistência de desafios como a profissionalização e a inclusão social no contexto educacional brasileiro sob a justificativa de buscar uma educação que atenda às necessidades da sociedade contemporânea, incluindo a preparação para o mercado de trabalho e o “desenvolvimento pessoal”.

O percurso da instrução no Brasil revela que, ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, múltiplas reformulações foram empreendidas com o objetivo de ajustar o ensino às exigências emergentes da produção no contexto capitalista. Especificamente, o EM emergiu como o segmento mais debatido dentro da educação básica, suscitando amplas discussões sobre seus propósitos, identidade, desafios de retenção, qualidade e sua função no contexto laboral (Ferreira; Silva, 2017).

Durante a administração de Lula da Silva (2003–2010), os debates sobre o Ensino Médio (EM) foram marcados por uma tentativa de estabelecer um vínculo mais estreito entre a educação e o ambiente de trabalho, buscando superar a separação tradicional entre a educação básica e a formação profissional.

Diferentemente do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), quando medidas como a promulgação do Decreto 2.208/1997 minimizavam a possibilidade de uma integração entre a formação acadêmica geral do EM e a educação técnica, o governo Lula buscou uma abordagem mais integradora e ampla (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Durante esse período, foram implementadas políticas educacionais que visavam não apenas à qualificação profissional dos estudantes, mas também ao fortalecimento da educação como um todo, promovendo uma visão mais ampliada e integral do processo educativo.

Essa mudança de abordagem teve impactos sociais positivos significativos, pois permitiu uma maior valorização da formação técnica e profissional, ao mesmo tempo em que ampliava as oportunidades de acesso à educação de qualidade para uma parcela mais ampla da população, especialmente os grupos historicamente marginalizados.

Durante a gestão de Dilma Rousseff (2011-2016), as políticas voltadas para o Ensino Médio mantiveram uma linha de continuidade com as iniciativas manifestadas durante o governo do presidente Lula. Entretanto, o período foi marcado por uma conjuntura econômica desafiadora, caracterizada por uma forte desaceleração econômica.

Essa desaceleração foi acompanhada por um aumento nos gastos públicos em programas sociais e pela valorização do salário-mínimo, medidas que visavam reduzir as desigualdades sociais e promover uma distribuição mais equitativa da riqueza.

Porém, esse cenário de crise econômica, aliado à resistência por parte de setores conservadores da sociedade, culminou em uma crise política, social e econômica de proporções significativas. Essa crise foi instrumentalizada por forças conservadoras, que viram na destituição de Dilma Rousseff, em 2016, por meio de um processo de impeachment controverso, uma oportunidade para assumir o poder e implementar uma agenda neoliberal mais evidenciada.

A Reforma do Ensino Médio (REM), instituída pela Lei nº 13.415/2017, surgiu em um contexto político e social conturbado, marcado pelo impeachment de Dilma Rousseff em 2016 e pela posterior reconfiguração das políticas públicas no país.

Embora tenha sido implementada durante o governo de Michel Temer, é importante reconhecer que o debate sobre a necessidade de mudanças no Ensino Médio já vinha sendo gestado em governos anteriores, inclusive na gestão de Dilma Rousseff. Nesta, foi lançado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) como uma tentativa de ampliar a formação técnica e profissional dos jovens.

Apesar das intenções declaradas de fomentar maior integração entre o currículo escolar e as demandas do mercado de trabalho, críticas também foram dirigidas ao governo Dilma por priorizar uma lógica tecnicista em detrimento de uma formação integral e crítica. Isso evidencia que as tensões em torno das diretrizes educacionais não são exclusivas de um único período político.

Nesse cenário, entrevistas concedidas pela então presidente Dilma Rousseff defenderam mudanças no Ensino Médio, argumentando que a flexibilização curricular e a expansão de opções técnicas poderiam contribuir para combater o alto índice de evasão escolar e atender às expectativas dos jovens em relação à empregabilidade.

Contudo, tais propostas também foram recebidas com ressalvas, especialmente por setores que apontaram a ausência de uma articulação efetiva entre essas iniciativas e uma política educacional mais ampla, capaz de atender às demandas das populações mais vulneráveis.

Ao situar a REM como um desdobramento de debates que atravessam diferentes governos, torna-se possível ampliar a análise crítica sobre os limites e potencialidades dessas políticas, considerando os impactos históricos e estruturais das reformas no Ensino Médio brasileiro.

Michel Temer, então vice-presidente, assumiu o cargo de presidente e intensificou os desdobramentos da política neoliberal no país, promovendo medidas de austeridade fiscal e reformas estruturais que tiveram impactos significativos em diversas áreas, incluindo a educação (Lima; Maciel, 2018).

Esse período conturbado da história recente do Brasil teve consequências profundas para o Ensino Médio e para o sistema educacional como um todo, refletindo-se em cortes orçamentários, precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação e redução do acesso à educação de qualidade para as camadas mais vulneráveis da população.

Portanto, em um contexto marcado por disputas pelo orçamento público e pelo poder, Michel Temer avançou com uma série de reformas implementadas sem a devida consulta e discussão com a sociedade civil. Essas mudanças afetaram a estrutura da educação e do mercado de trabalho em nosso país.

No campo educacional, a Lei nº 13.415/2017, referente à reforma do EM, acarretou profundas mudanças na educação como um todo. Embasada em uma perspectiva limitada e segmentada da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, a legislação resgatou aspectos fundamentais de reformas educacionais realizadas em períodos históricos anteriores.

Diante do exposto, compreendemos que a trajetória da educação no Brasil é marcada por reformas expressivas que visam adaptar o sistema educacional às demandas sociais e econômicas de cada período.

Notavelmente, a Lei nº 13.415/2017 constitui um marco recente nesse processo, buscando “modernizar” o EM. Essa lei dialoga com transformações anteriores, especialmente aquelas instituídas pela Lei nº 5.692/1971, durante o regime militar, que inicialmente

promoveu a integração do ensino e a profissionalização como estratégia de desenvolvimento nacional (Brasil, 1971; Cunha, 2014).

Fica evidenciado na Lei nº 13.415/2017 que a reforma propõe um aumento substancial da carga horária e a flexibilização curricular por meio de itinerários formativos, visando tornar o EM mais alinhado aos interesses dos estudantes e às necessidades do mercado de trabalho (Brasil, 2017). Essa medida, embora aparentemente inovadora, retoma elementos da Lei nº 5.692/1971, especialmente no que tange à ênfase na formação técnica e profissional (Cunha, 2017).

Motta e Frigotto (2017) argumentam que a flexibilização curricular pode levar a uma educação fragmentada, limitando a formação integral dos estudantes. Eles destacam que essa abordagem pode não apenas comprometer a compreensão crítica e científica dos alunos, mas também reforçar desigualdades sociais, ao priorizar uma formação técnica voltada para as exigências imediatas do mercado em detrimento de uma educação humanística e emancipatória.

Além disso, essa suposta valorização da formação integral é contraditória ao analisar-se o parágrafo 8º do Artigo 35 da LB DEN 9.394/96. Este trecho especifica as metas que devem ser alcançadas pelos estudantes ao concluírem o EM:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (Brasil, 2017).

Ademais, a reforma enfrenta desafios práticos significativos, como a necessidade de adaptação das instituições educacionais, a adequação da estrutura, a formação continuada de professores para atender às novas diretrizes e, na matriz curricular, uma nucleação voltada para o mundo do trabalho, que, na prática, tem se materializado através de projetos de vida, projetos integradores, percursos de aprofundamento com eletivas por campos de saberes, e uma diminuição na carga horária de disciplinas importantes para a formação dos jovens, o que, consequentemente, os distanciará ainda mais da possibilidade de seguirem para o ensino superior.

A consumação dessa reforma resgata vigorosamente a questão da dualidade educacional, que separa a preparação para o ensino superior da formação técnica e profissional, uma preocupação constante que evidencia a retomada de um modelo que parece

não contemplar plenamente as necessidades e potencialidades dos jovens brasileiros (Cunha, 2017).

Frente aos desafios impostos pela reforma, é essencial reafirmar o valor da educação como ferramenta de emancipação. Gramsci (2006) e Manacorda (2007) ressaltam a necessidade de uma educação que transcenda a preparação para o mercado, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo e sua capacidade de transformar a sociedade. Nesse sentido, a educação deve ir além da dicotomia entre formação técnica e humanística, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação não é um domínio neutro, mas um campo de luta ideológica e material entre diferentes classes sociais. A REM, ao enfatizar a formação técnica e profissionalizante, pode ser vista como uma tentativa de adaptar o sistema educacional às necessidades do capitalismo contemporâneo. Nesse contexto, a educação é moldada para produzir uma força de trabalho que atenda às demandas específicas do mercado, reforçando a divisão entre trabalho manual e intelectual, uma característica central da análise marxista da estrutura de classes.

A fragmentação curricular introduzida pela REM, ao separar a formação geral básica dos itinerários formativos específicos, pode ser interpretada como um mecanismo que intensifica a alienação dos estudantes em relação ao próprio processo educacional. Em vez de favorecer percursos formativos amplos e omnilaterais, essa lógica reduz a experiência escolar a escolhas restritas, frequentemente condicionadas pela disponibilidade de infraestrutura e pelas parcerias privadas estabelecidas no território. Assim, o discurso da flexibilidade e da autonomia se converte, na prática, em limitação e desresponsabilização do Estado, deslocando para os jovens a culpa por trajetórias escolares marcadas pela precariedade.

Segundo Marx (2001), o trabalho alienado ocorre quando os trabalhadores são separados dos produtos de seu trabalho, do processo de trabalho e de sua própria essência como seres criativos. Da mesma forma, a educação fragmentada pode alienar os estudantes do conhecimento pleno e da compreensão crítica do mundo, limitando sua formação a habilidades técnicas específicas sem uma conexão com o conhecimento integrado e emancipatório.

A reforma pode também ser compreendida como um instrumento de reprodução das relações capitalistas de produção, ao enfatizar uma formação voltada sobretudo à inserção dos jovens no mercado de trabalho, sem questionar as bases dessa inserção nem oferecer ferramentas para a transformação social. Nessa perspectiva, a educação tende a consolidar-se como meio de manutenção da divisão de classes, legitimando as desigualdades estruturais ao

invés de constituir-se como espaço de questionamento crítico e de superação dessas divisões históricas.

Diante disso, destacamos que a educação deve resistir a se tornar uma mera ferramenta de adaptação ao mercado, reivindicando seu papel fundamental na promoção de uma formação integral que valorize tanto as capacidades técnicas quanto o desenvolvimento humano, ético e crítico dos estudantes.

#### **4.3 O golpe de 2016 e seu impacto nas políticas educacionais**

O *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016 é amplamente reconhecido como um dos episódios mais polêmicos e decisivos na política brasileira recente. Esse processo, que se estendeu de dezembro de 2015 a agosto de 2016, não foi apenas um ponto de inflexão político, mas também um evento que refletiu e exacerbou as tensões de classe e os conflitos ideológicos profundamente enraizados na sociedade brasileira.

Esse processo configurou-se não como um procedimento legal legítimo, mas como um golpe, ou seja, uma manobra orquestrada pelas elites econômicas e políticas para destituir um governo que, apesar de suas falhas, buscava implementar políticas sociais progressistas. A crise econômica, o aumento da inflação e do desemprego, combinados com os desdobramentos da corrupção revelados pela Operação Lava Jato, forneceram o contexto ideal para que as forças conservadoras e neoliberais se mobilizassem contra o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) (Braz, 2017). Para Braz,

Não achamos que isso se constituiu num golpe clássico, uma vez que se desenvolve sem rupturas institucionais significativas. Ao contrário, ocorre dentro do funcionamento regular das instituições democráticas burguesas, ou seja, com o aval da Justiça e do Legislativo. O *impeachment* vem se constituindo recentemente, em especial na América Latina, numa forma "democrática" de depor governos que, embora já tenham servido aos interesses do grande capital, já não servem ou os contrariam em alguma medida. As deposições de governos latino-americanos "inconvenientes" não têm resultado na instalação de ditaduras apoiadas nas forças militares e são feitas com rasgados discursos que apelam ao "republicanismo" e, claro, à democracia (Braz, 2017, p. 89).

As "pedaladas fiscais" citadas como motivo legal para o *impeachment* foram amplamente interpretadas por críticos como um pretexto para um ataque político coordenado, visando reverter as políticas redistributivas e sociais do governo Rousseff. Sob essa perspectiva, o *impeachment* representou um esforço para restaurar a hegemonia neoliberal,

suprimindo as aspirações de uma classe trabalhadora cada vez mais politizada (Singer *et al.*, 2016).

Nesse cenário, a ascensão de Michel Temer à presidência marcou uma virada decisiva nas políticas públicas brasileiras, incluindo a educação. O governo Temer, imbuído de uma ideologia neoliberal, adotou uma postura que privilegiava o mercado e o capital em detrimento dos interesses da classe trabalhadora e dos mais vulneráveis.

[...] os principais interesses que provocaram a crise e os principais resultados da deposição do governo Dilma são interesses de classe, que envolvem grandes massas da população trabalhadora, que afetam os negócios das grandes empresas brasileiras e estrangeiras, modelam o perfil da economia e, inclusive, têm consequências importantes na política latino-americana e mundial (Singer *et al.*, 2016, n/p).

Este reposicionamento foi uma ruptura drástica com as políticas educacionais do governo Dilma, que tinha como foco a expansão do acesso à educação e a melhoria da qualidade do ensino, especialmente para as camadas mais marginalizadas da sociedade. A visão de Temer e sua administração, no entanto, alinhou-se fortemente com as demandas do mercado de trabalho e com os interesses das elites econômicas, reduzindo o orçamento para a educação e desviando o foco da igualdade para a eficiência (Melo; Sousa, 2017).

A reformulação do EM, uma das principais iniciativas do governo Temer, pode ser vista como um exemplo emblemático dessa mudança ideológica. As propostas de aumentar a carga horária e introduzir um currículo mais flexível, embora apresentadas como modernização necessária, refletiam uma lógica neoliberal de educação.

Essa reforma foi concebida para alinhar o sistema educacional com as necessidades do mercado, priorizando a formação técnica e profissional em detrimento de uma educação mais holística (Branco *et al.*, 2020). A reforma era uma tentativa de moldar a educação de acordo com as necessidades do capital, negligenciando o desenvolvimento de habilidades críticas e a formação cidadã integral (O'Neill, 2021). A ênfase excessiva na preparação para o mercado de trabalho foi vista como um meio de perpetuar as estruturas de classe existentes, limitando as oportunidades para uma transformação social mais profunda. Nesse sentido,

O sistema capitalista buscará destruir qualquer forma de pedagogia que tente educar os alunos sobre sua real situação de crise, criar uma consciência de si mesmos como força de trabalho futura e para sustentar essa consciência com uma visão crítica que busque minar o funcionamento estável da produção social da força de trabalho (Hill, 2008, p. 38).

A reforma foi vista ainda como uma maneira de despoliticizar a educação, reduzindo o espaço para discussões críticas sobre a sociedade e a política. Isso é particularmente significativo no contexto brasileiro, onde a educação tem sido um espaço importante para o debate e a formação de uma consciência social e política.

A REM e a abordagem neoliberal da educação em geral têm implicações preocupantes para a igualdade educacional. Há um risco de que tais reformas ampliem as disparidades educacionais, beneficiando os estudantes que já têm acesso a recursos e oportunidades, enquanto marginalizam ainda mais os estudantes de comunidades de baixa renda e com menos recursos (Hebert *et al.*, 2023).

Em última análise, a REM e as políticas educacionais do governo Temer foram vistas por muitos como um movimento para reforçar as estruturas de poder existentes e manter o *status quo*, em vez de desafiá-lo. Essa abordagem representa uma visão de educação que é utilitária e orientada para o mercado, em oposição a uma que é emancipatória e centrada no desenvolvimento humano integral.

#### **4.4 A reforma do ensino médio e suas contradições na perspectiva de formação integral**

A REM, implementada durante o governo Temer, suscitou um amplo debate no Brasil, envolvendo educadores, estudantes, formuladores de políticas e a sociedade em geral. As críticas à reforma são diversas e tocam em pontos fundamentais da educação brasileira.

Uma das críticas mais contundentes à reforma é a diminuição do enfoque na educação humanística. Disciplinas tradicionalmente vistas como fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, como Filosofia, Sociologia e Arte, foram percebidas como tendo seu espaço reduzido no currículo reformulado.

Essa mudança gerou preocupação entre educadores e acadêmicos que defendem a importância de uma formação educacional abrangente, que não se limite à preparação técnica e profissional, mas que contribua para a formação de indivíduos capazes de pensar de forma crítica e independente (Ortega; Hollerbach, 2023).

Em seu artigo intitulado “A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres”, Araujo (2018) inicia questionando as finalidades declaradas da reforma, que são melhorar a qualidade da educação através da flexibilização curricular e da expansão das escolas de tempo integral. Ele sugere que, na realidade, a reforma busca alterar conceitos fundamentais da educação nacional, incluindo a noção de educação básica pública, estatal e gratuita, além da profissionalização docente.

O autor identifica vários impactos potencialmente negativos da reforma. Entre eles, destaca a ampliação dos processos de exclusão, afetando principalmente jovens de origem trabalhadora.

Discute também como a reforma pode aprofundar as desigualdades educacionais existentes, além de reduzir o papel social das escolas como geradoras de oportunidades. Araujo (2018) aborda ainda a desvalorização dos profissionais da educação, incluindo tanto os professores em atividade quanto os cursos de formação de docentes, apontando para a vulnerabilidade crescente dos educadores da educação básica. Em suas palavras:

Ao reduzir o Ensino Médio para 1.800 horas obrigatórias, na prática está reduzindo a educação básica. Minimiza-se o Ensino Médio e retira-se a relevância de matérias importantes para a formação da juventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, ou seja, disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão. Conceitualmente a reforma agride a ideia de educação básica também quando propõe a sua diferenciação em função da condição socioeconômica dos alunos, dificultando aos jovens pobres, particularmente aos jovens trabalhadores, a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica (Araujo, 2018, p. 224).

Outro aspecto importante discutido por Araujo (2018) é o resgate da Pedagogia das Competências e o aumento da privatização da educação básica, acompanhado pela fragilização da formação técnica de nível médio. Ele argumenta que essas mudanças não apenas alteram a estrutura da educação básica, mas também indicam um movimento em direção à mercantilização da educação.

Além disso, Araujo (2018) critica a reforma por atender principalmente aos interesses do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consel) e do Movimento Todos pela Educação (TPE). Segundo ele, a reforma flexibiliza a necessidade de contratação de professores licenciados, direciona o currículo para formar "personalidades produtivas" e expande o mercado de serviços educacionais.

Por fim, conclui que a reforma limita as perspectivas futuras dos jovens, especialmente daqueles das classes trabalhadoras, priorizando uma educação mais alinhada às necessidades do mercado em detrimento de uma formação integral e abrangente.

A reforma, ao enfatizar a formação técnica, foi criticada por potencialmente negligenciar aspectos essenciais da formação cidadã. A capacidade de analisar criticamente a sociedade e participar ativamente da vida política e comunitária são consideradas componentes vitais da educação.

A preocupação reside no fato de que, ao priorizar habilidades técnicas e profissionalizantes, a reforma poderia limitar o desenvolvimento de cidadãos conscientes e engajados, essencial para a manutenção e fortalecimento da democracia (Medeiros; Faria, 2024).

A educação escolar é um dos principais temas na definição de finalidades educativas, ocupando lugar central nas políticas sociais e nos gastos públicos, sendo um campo de confrontações entre os vários interesses sociais e políticos vigentes numa sociedade. Com isso é possível compreender que as tendências pedagógicas são ações que norteiam a prática educacional, e são influenciadas pelo momento histórico da sociedade.

As finalidades educativas escolares são indicadores poderosos para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula (Lenoir, 2016, p. 124).

Essa breve menção ao estudo das finalidades educativas revela suas profundas implicações ideológicas e políticas — tanto na política entendida como gestão social e econômica da sociedade, quanto no campo das políticas educacionais. Essas finalidades fornecem princípios filosóficos, concepções e valores que sustentam a organização de um sistema educativo. Com base nelas, são definidas as diretrizes para a elaboração de propostas curriculares, os objetivos dos projetos pedagógicos das escolas e dos planos de ensino, bem como as formas de organização e gestão escolar.

A definição das finalidades educativas antecede e orienta decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos estudantes, seleção de conteúdos, estratégias de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das instituições escolares, diretrizes para a formação docente e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, essas finalidades constituem referência central para os critérios de qualidade do ensino em programas e projetos dos sistemas educacionais, repercutindo diretamente nas práticas das escolas e dos professores (Libâneo, 2016, p. 444).

Nas últimas décadas, as políticas educacionais e as práticas escolares têm sido fortemente influenciadas por diretrizes de organismos internacionais, cujas orientações impactam significativamente as concepções de educação, o conhecimento escolar e a formulação de currículos. A partir dessa influência, estabelece-se uma disputa em torno das propostas curriculares e do papel formativo da escola no contexto das reformas educacionais.

Essa disputa tem sido marcada pela imposição da ideologia neoliberal sobre o sistema de ensino brasileiro, vinculando as finalidades educativas escolares aos objetivos econômicos da sociedade capitalista.

De acordo com Leonir (2016), coexistem dois projetos curriculares em disputa, fundamentados em distintas concepções filosóficas e perspectivas sobre a educação e o papel da escola. De um lado, a concepção neoliberal, que orienta a formação para o mercado de trabalho; de outro, a concepção voltada ao desenvolvimento humano integral e à formação social e ética do sujeito.

Dentro da lógica neoliberal, as finalidades educativas são reduzidas à formação profissional, centrada em competências voltadas às exigências do sistema econômico capitalista. A função da escola, nessa perspectiva, é promover um ensino utilitário, com foco na preparação para o mundo do trabalho.

A ideologia neoliberal, portanto, redefine as finalidades educativas ao priorizar conhecimentos funcionais e habilidades básicas, como leitura, escrita, expressão oral e cálculo. Tais conteúdos são orientados à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, com ênfase no desenvolvimento de competências, habilidades, valores e atitudes alinhadas à racionalidade do capital (Libâneo, 2020, p. 18).

A escola, nesse modelo, passa a ser concebida como um espaço voltado para resultados mensuráveis, utilização de métodos instrucionais baseados na transmissão e memorização de conteúdos, e treinamento para realização de testes. A padronização dos exames serve como mecanismo de monitoramento dos sistemas de ensino, atuando como instrumento de controle sobre as escolas e sobre o trabalho docente.

As políticas educacionais e o currículo colocado no Brasil sob a influência de organismos internacionais desde 1990, vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores, pois, na medida em que a educação escolar fica restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos com os critérios do mercado, fica comprometido o seu papel em relação a seus objetivos prioritários de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.

No Brasil a educação passou a ser organizada com base em uma perspectiva econômica mundial, as reformas na educação foram direcionadas pelos organismos internacionais, tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Unesco e o Banco mundial.

O neoliberalismo ultrapassou a dimensão econômica e chegou à Educação quando tais organismos internacionais, passaram a se ocupar de uma agenda global de discussão, com programas, diretrizes e orientações não apenas para a pauta econômica como também para políticas sociais e educacionais.

O ideário neoliberal assumido desde os anos 1990 no Brasil, com especificidades próprias, contou com a influência direta dos organismos internacionais, com destaque ao Banco Mundial (BM), que prescreveu em seus documentos orientadores das políticas: mais competitividade, abertura de mercados, concorrência, eficiência, eficácia, qualidade, produtividade. As reformas educacionais também deveriam acompanhar a lógica produtivista, com ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental como fatores essenciais ao desenvolvimento do país, podendo ser traduzidas por ampliação e exploração do uso da mão-de-obra (Cóssio 2014, p. 1575).

Diante deste cenário, Ball (2014) afirma que a educação se tornou território de disputa para organizações, entidades e fundações associada aos interesses do capital. Conforme Apple (2006), ao comparar diferentes orientações de países em relação ao sistema escolar no contexto neoliberal, mostra como diferentes visões e interesses sociais entram em disputa com o objetivo de controlar o campo social do poder em que estão envolvidas as políticas educativas e as práticas escolares.

De acordo com Hypólito (2010), as políticas que têm definido o desenho curricular para a educação brasileira vêm sendo delineadas e implementadas desde o final dos anos de 1980, são políticas educativas de cunho neoliberal que, com o passar do tempo, vêm sendo implantadas não somente no meio educacional, mas também na cultura, na política e principalmente na economia. Nesse sentido, constata Libâneo (2016a, p. 293):

[...] a racionalidade empresarial atinge todas as esferas da existência humana [...] É consensual entre analistas das políticas neoliberais para a educação a identificação de determinadas características: redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais, instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional, lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, ações visando a competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios de competição.

No que diz respeito à educação, a orientação política do neoliberalismo evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e fracasso na escola pública, apontando a existência desta em outros setores públicos, em decorrência da suposta incapacidade administrativa e financeira do Estado de gerir o bem comum, ao mesmo tempo, em que legitima os serviços privados como sendo de qualidade superior.

Desta forma, torna-se evidente que o neoliberalismo busca moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como espaço de discussão e exercício da democracia ficam cada vez mais distantes.

Em detrimento dessa visão neoliberal, Libâneo (2014) faz uma defesa de uma educação emancipadora, defende que a educação e o ensino, sobretudo na escola pública, tenham como finalidades a formação humana, propiciando a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia de todos os envolvidos no processo educacional.

Trata-se, pois, de assumir finalidades educativas com caráter político ideológico emancipatório, democratizante e de justiça social. Nessa perspectiva, a qualidade da educação escolar se concretiza no interior da escola, com o cumprimento de objetivos de ampla formação cultural e científica dos alunos, promovendo sua transformação subjetiva a partir da relação aprofundada e crítica com os conhecimentos e com a realidade histórica e social (Martinez, 2009).

A implementação prática da reforma nas escolas exibe desafios expressivos que impactam a organização do trabalho da gestão escolar. A adaptação dos currículos aos novos itinerários formativos exigiu uma reestruturação, tanto em termos de conteúdo quanto de metodologias. Além disso, a necessidade de infraestrutura adequada para suportar os novos formatos de ensino representou um desafio, especialmente em regiões com recursos limitados (Mocarzel, 2018).

Em síntese, a REM apresentou impactos desiguais em diferentes contextos socioeconômicos. Enquanto alunos de escolas bem equipadas e localizadas em áreas mais prósperas poderiam se beneficiar das novas oportunidades oferecidas, estudantes de escolas públicas e de regiões menos favorecidas poderiam encontrar-se em desvantagem. Esse desequilíbrio levantou questões significativas sobre oportunidades na educação brasileira (Leão, 2018).

A reforma educacional em curso, no Brasil é um tema complexo, com diversas implicações para o futuro da educação no país. Enquanto busca-se alinhar a educação com as necessidades do mercado de trabalho, é fundamental assegurar que a formação oferecida nas escolas promova o desenvolvimento integral dos estudantes. A análise das críticas, desafios na implementação, questões de igualdade e comparações internacionais oferece um panorama mais completo sobre os impactos da reforma na escola básica e como os sujeitos estão lidando com os desafios.

Um dos pilares anunciados pela reforma é a ampliação gradual da carga horária mínima anual, de 800 para 1.400 horas, com a meta de universalizar o ensino em tempo

integral. Outro eixo apresentado como inovação é a integração do ensino técnico e profissionalizante ao currículo do Ensino Médio, sob a promessa de que os estudantes poderiam obter certificados profissionais durante sua formação. No entanto, como assinalam Frigotto e Ciavatta (2012), tais mudanças respondem mais às demandas do capital do que às necessidades formativas da juventude, uma vez que não asseguram efetivamente uma qualificação profissional consistente.

De modo semelhante, a chamada “formação integral”, que na lei é apresentada como desenvolvimento de conteúdos acadêmicos aliados a competências socioemocionais (Brasil, 2017) — revela-se, na prática, limitada e fragmentada, sobretudo quando implementada sem infraestrutura adequada, sem diálogo com os profissionais da educação e sem garantia de permanência para os estudantes trabalhadores.

As intenções declaradas da reforma incluem a redução da evasão escolar, o aumento da relevância e da qualidade do Ensino Médio, a preparação dos jovens para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade, e a promoção de uma educação mais personalizada e adaptada aos interesses dos alunos (Brasil, 2017). No entanto, sua implementação tem revelado uma série de desafios significativos para a gestão escolar, que muitas vezes contrastam com suas expectativas iniciais.

Uma das principais expectativas era que a flexibilização curricular e a introdução de itinerários formativos mais alinhados aos interesses dos estudantes resultariam em maior engajamento e, consequentemente, na redução da evasão escolar. Porém, a realidade tem mostrado que muitas escolas enfrentam dificuldades estruturais para ampliar a carga horária e implementar o ensino em tempo integral. A falta de infraestrutura adequada e de recursos financeiros limita a capacidade de as escolas oferecerem um ensino de qualidade que atenda às novas exigências curriculares.

Além disso, a formação continuada dos professores é um aspecto central para o sucesso da reforma, mas tem sido um desafio significativo. Muitos profissionais relatam falta de apoio e capacitação adequada para se adaptarem às novas metodologias e conteúdos propostos pela BNCC e pelos itinerários formativos. A formação contínua e o suporte para que os educadores possam desempenhar seu papel de forma eficaz dentro do novo contexto educacional são essenciais (Libâneo, 2019).

As desigualdades regionais e socioeconômicas também representam um obstáculo considerável para a implementação da reforma. Regiões menos desenvolvidas e escolas que atendem populações mais vulneráveis enfrentam maiores dificuldades para se adaptarem às mudanças, o que pode acentuar as desigualdades educacionais (Silva, 2021). A autonomia das

escolas para definir os 40% do currículo destinado aos itinerários formativos cria complexidade na gestão curricular, exigindo maior suporte e orientação para que os gestores possam desenvolver itinerários de qualidade.

Outro desafio é o estabelecimento de parcerias eficazes com instituições de ensino superior, empresas e organizações da sociedade civil. Essas parcerias são fundamentais para apoiar a implementação dos itinerários formativos e a formação técnica, mas sua efetivação tem sido problemática, especialmente em áreas rurais ou com menor acesso a recursos externos. A realidade do mercado de trabalho local também impõe desafios, uma vez que a adequação das formações oferecidas às demandas do mercado é variável, e a absorção dos jovens formados ainda é uma questão a ser resolvida (Gílio, 2000).

Diante do exposto, a REM figura como uma resposta às necessidades do capital, visando ajustar a formação dos trabalhadores às exigências do mercado de trabalho neoliberal. Segundo Marx (1983), a educação em uma sociedade capitalista tende a reproduzir as relações de produção existentes, servindo aos interesses da classe dominante ao preparar os indivíduos para ocupar posições subalternas no mercado de trabalho.

A ênfase na formação técnica e profissionalizante pode ser vista como um esforço para criar uma força de trabalho mais flexível e adaptável às mudanças nas demandas do capital. A flexibilização curricular, ao permitir escolhas baseadas nos interesses dos estudantes, pode parecer progressista, mas também pode ser interpretada como uma forma de segmentar a educação e perpetuar desigualdades.

Estudantes de classes mais privilegiadas tendem a optar por itinerários que lhes proporcionem acesso a carreiras mais prestigiosas e lucrativas, enquanto os estudantes das classes trabalhadoras são direcionados para formações técnicas e profissionalizantes que os preparam para ocupações de menor *status* e remuneração (Araujo, 2018).

Além disso, a ampliação da carga horária e a implementação do ensino em tempo integral podem ser vistas como formas de disciplinar a força de trabalho futura, mantendo os jovens ocupados em um ambiente que os prepara para a rotina de longas jornadas de trabalho. A falta de recursos e infraestrutura adequados para a implementação da reforma em regiões menos favorecidas também reflete as contradições do sistema capitalista, no qual a educação de qualidade é acessível principalmente àqueles que já possuem vantagens econômicas e sociais (Gentili, 2012b).

A formação de parcerias com o setor privado pode ser entendida como uma forma de aliança entre o Estado e o capital, por meio da qual as empresas influenciam o currículo e a formação dos estudantes para atender às suas necessidades específicas.

Isso reforça a mercantilização da educação, transformando-a em um serviço ajustado às demandas do mercado em vez de um direito universal voltado para o desenvolvimento integral dos indivíduos (Dardot; Laval, 2016). A superação desses desafios requer um acompanhamento contínuo e um suporte governamental robusto para que as escolas possam efetivamente implementar as mudanças propostas e alcançar os objetivos da reforma de forma sustentável e inclusiva (Gentili, 2012b).

O Ensino Médio Integral, enquanto categoria teórica adotada nesta pesquisa, é analisado a partir das tensões entre a proposta oficial da Reforma do Ensino Médio (REM), instituída pela Lei nº 13.415/2017, e as condições materiais e pedagógicas das escolas públicas. A concepção de formação integral, em sua essência, pressupõe uma educação voltada ao desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões (cognitiva, ética, social, cultural e política) promovendo a autonomia dos sujeitos e sua participação crítica na sociedade (Frigotto, 2007; Moura, 2021).

No entanto, a implementação da REM tem sido marcada por fortes contradições. A ampliação da carga horária e a flexibilização curricular, propostas como instrumentos para garantir uma formação mais completa, frequentemente têm se confrontado com a insuficiência estrutural das escolas, especialmente daquelas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social. A ausência de refeitórios, espaços adequados para atividades extracurriculares e infraestrutura física comprometida desafia a efetividade da ampliação da jornada escolar (Saraiva, 2024).

Além disso, os itinerários formativos, previstos como oportunidade de escolha e personalização do percurso escolar, têm sido implementados de forma fragmentada e desarticulada, revelando o distanciamento entre o discurso da formação integral e a prática educacional (Libâneo, 2019; Peroni, 2013). Tal fragmentação pode reduzir a formação escolar a uma preparação técnica para o mercado, limitando o potencial emancipador da escola pública.

A crítica à influência do ideário da Nova Gestão Pública também é central para compreender os rumos da REM. Conforme apontam Dardot e Laval (2016), Piolli e Sala (2022) e Caetano e Peroni (2022), a incorporação de lógicas empresariais à gestão educacional reforça práticas de privatização endógena e exógena, comprometendo o papel social da escola ao priorizar a eficiência e a produtividade em detrimento da formação crítica e cidadã.

No contexto do ensino médio, tais contradições se acentuam. A REM impõe novas atribuições à gestão escolar, que precisa lidar com a reestruturação do tempo, a reorganização

curricular, a escassez de profissionais qualificados e a resistência de professores e estudantes diante de mudanças nem sempre discutidas coletivamente (Freitas, 2018; Santos, 2015). Além disso, a lógica meritocrática da reforma tende a aumentar a exclusão de estudantes trabalhadores(as), que têm mais dificuldades de permanecer em um regime de tempo integral, aprofundando desigualdades educacionais.

Assim, o Ensino Médio Integral será abordado nesta dissertação como categoria teórica que permite problematizar os limites e as possibilidades da REM, sobretudo em relação à gestão escolar e à função social da escola pública.

A análise empírica, portanto, buscará identificar como os gestores(as) interpretam e implementam essa política, bem como os impactos percebidos na organização escolar, nas práticas pedagógicas e na permanência dos estudantes.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com gestoras escolares da rede pública estadual de Marabá-PA, à luz das categorias teóricas que orientam esta pesquisa: gestão escolar democrática e ensino médio integral. A análise está fundamentada no método materialista histórico-dialético, que permite compreender os fenômenos sociais como totalidades dinâmicas, marcadas por contradições internas e externas, expressões concretas das condições históricas, econômicas e ideológicas da sociedade capitalista (Marx, 2010; Gramsci, 1978).

Assim, as falas das participantes foram organizadas com base em indicadores empíricos extraídos das próprias entrevistas, relacionados diretamente às categorias teóricas previamente discutidas no referencial. Cada categoria foi analisada separadamente, conforme sua centralidade na problemática da pesquisa, buscando-se confrontar os dados com os princípios conceituais que definem uma gestão democrática e uma formação integral.

A abordagem dialética permite evidenciar as contradições entre a proposta da Reforma do Ensino Médio (REM) e as práticas gestoras efetivamente vividas nas escolas públicas analisadas. Em vez de tratar os dados como meras ilustrações, a análise busca compreender os sentidos produzidos pelas gestoras em seu cotidiano, identificando aproximações, distanciamentos, tensões e possibilidades diante dos desafios impostos pela política educacional vigente.

A análise dos dados será organizada em duas grandes subseções: (1) Gestão Escolar Democrática, com foco na participação, nas condições de trabalho e na construção coletiva do projeto pedagógico; e (2) Ensino Médio Integral, com ênfase na reorganização curricular, nas condições estruturais e na permanência dos estudantes. Ao final, será apresentada uma síntese interpretativa crítica, articulando os achados empíricos com os objetivos da pesquisa e com a literatura especializada.

### 5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa qualitativa são gestores escolares de escolas de ensino médio regular, turnos diurno e noturno e escolas de ensino em tempo integral; dirigentes sindicais e um gestor regional da Diretoria Regional de Educação (DRE) Marabá, representando diferentes perspectivas sobre o processo de implementação do novo ensino médio no estado do Pará. No total, foram entrevistados quatro gestores escolares, dois

dirigentes do Sindicato de Profissionais da Educação e o gestor da DRE Marabá. Essa composição foi escolhida estrategicamente para abranger distintas dimensões relacionadas ao tema em análise: o cotidiano escolar, a articulação sindical e as políticas públicas regionais.

Os gestores escolares, atuantes em diferentes instituições de ensino médio, relataram suas experiências frente às mudanças implementadas pelo novo ensino médio, abordando desafios como reorganização curricular, impactos administrativos, infraestrutura escolar e engajamento da comunidade escolar.

Os participantes desta pesquisa representam diferentes perspectivas no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio (REM) em Marabá e região. Foram entrevistados(as) quatro gestores(as) escolares e dois dirigentes sindicais, de modo a abranger tanto a vivência cotidiana nas unidades escolares quanto a leitura crítica construída a partir da militância coletiva em defesa da escola pública.

A Gestora A é pedagoga formada pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), com especialização em Ciências e Matemática (UFPA) e em Matemática, além de mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica (UFPA). Com quase três décadas de carreira na rede municipal de Marabá e 13 anos como especialista em educação na rede estadual, exerceu diferentes funções de gestão: diretora eleita, coordenadora pedagógica, vice-diretora e, atualmente, diretora de uma escola de ensino médio estadual há quatro anos. Sua trajetória combina experiência acadêmica sólida e prática acumulada em diferentes instâncias da gestão.

O Gestor B atua na direção de uma escola pública de ensino médio regular, que funciona exclusivamente no turno noturno, em Marabá-PA. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí e especialização em Gestão Escolar. Servidor concursado da rede pública, acumula anos de experiência na educação, enfrentando os desafios próprios da gestão em escolas que atendem majoritariamente estudantes trabalhadores.

A Gestora C é professora de carreira, com mais de quarenta anos dedicados à rede municipal e estadual de ensino. Desde 2005, exerce funções de gestão escolar no ensino médio noturno, acumulando ampla experiência no acompanhamento de estudantes trabalhadores. Sua trajetória inclui quatro anos como coordenadora pedagógica e treze anos como gestora escolar, o que lhe confere um olhar consistente sobre os efeitos da REM nesse segmento. Encontra-se em etapa avançada da carreira, próxima da aposentadoria, mas permanece como liderança ativa no debate educacional.

O Gestor D dirige uma escola de ensino médio em tempo integral. Atua na gestão escolar desde 2000, somando 25 anos de experiência, sendo 20 deles na rede estadual de ensino médio. É pedagogo formado pela UFPA, com pós-graduação em Gestão Escolar

(UEPA) e mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica (UFPA). Professor da rede pública e privada há 29 anos, já desempenhou funções como coordenador pedagógico, vice-diretor e diretor, consolidando uma trajetória marcada pela vivência em diferentes contextos educacionais.

O Sindicalista A, professor de Matemática das redes municipal e estadual de ensino em Jacundá-PA, milita no movimento sindical e ocupa atualmente cargos de Coordenação Geral no Sintep Estadual, Coordenação de Finanças na Regional Sudeste e Conselho Fiscal no Sintep Subsede Jacundá. Também atua como coordenador técnico do Setor de Avaliação de Dados Educacionais do Conselho Municipal de Educação de Jacundá, integrando prática docente, militância sindical e atuação institucional.

O Sindicalista B é professor de Educação Física da rede estadual de ensino (Seduc-PA), onde atua há 17 anos. Licenciado pela Universidade do Estado do Pará (1998), exerce também a função de coordenador da Secretaria de Comunicação do Sintep, sendo voz ativa na defesa da educação pública e na crítica às políticas educacionais implementadas no estado.

Esses profissionais foram selecionados por estarem diretamente envolvidos na gestão de unidades escolares em regiões periféricas, enfrentando dificuldades estruturais e pedagógicas que refletem a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras.

Os dirigentes sindicais foram incluídos no estudo para fornecer uma outra visão, não institucional, sobre as mudanças promovidas pela reforma do ensino médio, especialmente no que tange à valorização do trabalho docente, os impactos da reestruturação curricular e os efeitos sobre as condições de trabalho dos professores(as). Representantes de um sindicato com atuação relevante no estado do Pará, os entrevistados trouxeram análises sobre as implicações das políticas educacionais na categoria docente.

Por fim, o gestor da DRE Marabá, formado em Letras pela Universidade Federal do Pará, ofereceu uma perspectiva regional, detalhando como as diretrizes estaduais são implementadas nos municípios e o papel da DRE na orientação e suporte às escolas. Com experiência consolidada na rede estadual de ensino, o gestor compartilhou os esforços da Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc-PA) em promover formação continuada para os professores, descentralização de recursos financeiros e o acompanhamento pedagógico necessário para a concretização das reformas no ensino médio.

Essa caracterização dos participantes permite contextualizar a análise dos dados, evidenciando a diversidade de experiências e percepções sobre o tema. A partir desse panorama, os resultados serão apresentados com base nas categorias analíticas estabelecidas

pela pesquisa, buscando articular os relatos individuais e coletivos aos objetivos do estudo e ao referencial teórico-metodológico adotado.

## **5.2 Estrutura analítica e categorias empíricas**

A análise dos dados coletados nesta pesquisa foi conduzida com base no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, que compreende os fenômenos sociais como totalidades contraditórias, historicamente determinadas e mediadas por relações concretas de poder e dominação (Marx, 2010). A partir dessa perspectiva, buscou-se interpretar as falas dos sujeitos entrevistados não como expressões individuais isoladas, mas como manifestações de práticas sociais situadas e atravessadas por disputas políticas e estruturais.

Foram adotadas como eixos estruturantes da análise duas categorias teóricas centrais gestão escolar democrática e ensino médio integral, conforme definido na fundamentação teórica e reiterado na introdução desta seção. Tais categorias orientaram a construção de seis subcategorias empíricas, que emergiram da análise temática das entrevistas e refletem as experiências concretas dos gestores escolares diante da implementação da Reforma do Ensino Médio (REM) no município de Marabá-PA.

A Categoria “Gestão Escolar Democrática” abrange quatro subcategorias:

- **Mecanismos participativos:** referem-se à presença (ou ausência) de conselhos escolares, assembleias e instâncias deliberativas como estratégias de promoção da participação da comunidade escolar na tomada de decisões.
- **Condições de trabalho de gestão:** dizem respeito ao possível acúmulo de funções administrativas e pedagógicas, ao volume de recursos humanos e técnicos e aos impactos diretos da reforma sobre o cotidiano e a saúde dos gestores.
- **Justiça social e inclusão:** compreende as ações institucionais voltadas à construção de ambientes escolares inclusivos, acolhedores e comprometidos com a justiça social orientadas pela garantia de direitos e pelo enfrentamento das desigualdades estruturais.
- **Formação e valorização profissional:** diz respeito às políticas de formação continuada, ao apoio institucional recebido pelos gestores e ao reconhecimento da função gestora como trabalho intelectual, ético e político-pedagógico.

Já a Categoria “Ensino Médio Integral” abrange duas subcategorias empíricas:

- **Permanência e evasão escolar:** trata dos desafios impostos pela ampliação da jornada escolar, em especial no ensino noturno, e dos fatores socioeconômicos e estruturais associados à evasão.
- **Formação integral versus formação técnica:** refere-se ao tensionamento entre a proposta de formação humana integral e a lógica tecnicista dos itinerários formativos, que prioriza competências voltadas ao mercado de trabalho em detrimento de uma formação crítica e omnilateral.

Essa organização categorial permitiu uma sistematização rigorosa da análise empírica, a qual será desenvolvida nas próximas subseções. Abaixo, apresenta-se o Quadro 8, que sintetiza as categorias e subcategorias empregadas, servindo como guia para a leitura da análise dos dados.

**Quadro 8 – Categorias teóricas e subcategorias empíricas da análise**

Categoría Teórica	Indicadores/Subcategorias Empíricas	Descrição
<b>Gestão Escolar Democrática</b>	Mecanismos participativos	Existência e efetividade de conselhos escolares, assembleias e outras instâncias colegiadas de decisão; envolvimento da comunidade escolar nos processos de gestão.
	Condições de trabalho de gestão	Relatos sobre a possível intensificação do trabalho, acúmulo de funções e fragilidade das condições objetivas de exercício da função gestora.
	Justiça social e inclusão	Práticas voltadas ao acolhimento e à construção de ambientes escolares seguros, dialógicos e inclusivos, orientadas pela garantia de direitos e pelo enfrentamento das desigualdades estruturais.
	Formação e valorização profissional	Acesso (ou não) a formações continuadas, parcerias institucionais e iniciativas voltadas à valorização do trabalho gestor.
<b>Ensino Médio Integral</b>	Permanência e evasão escolar	Dificuldades enfrentadas pelos estudantes na adaptação ao tempo integral e aos itinerários formativos; fatores que contribuem para a evasão escolar.
	Formação integral vs. formação técnica	Contradições entre a proposta de formação humanista e crítica e a ênfase tecnicista dos itinerários, que tendem a priorizar demandas do mercado de trabalho em detrimento da formação ampla do estudante.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

### 5.3 Gestão escolar democrática

A categoria teórica “Gestão Escolar Democrática” expressa uma concepção de escola pública como espaço coletivo de construção do conhecimento, sustentado nos princípios da

participação da valorização dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Fundamentada em autores como Paro (2007) e Libâneo (2012) essa abordagem comprehende a gestão como um processo político-pedagógico que deve articular a dimensão administrativa com a construção coletiva do projeto educativo da escola, promovendo práticas de escuta, deliberação e corresponsabilidade entre os diferentes segmentos da instituição.

No entanto, essa concepção tem sido crescentemente tensionada pelo avanço das políticas educacionais de cunho neoliberal, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio.

A referida reforma, ao introduzir novos parâmetros curriculares e organizacionais para essa etapa da educação básica, passou a demandar das escolas — e, consequentemente, das gestões escolares — a adaptação a uma lógica de produtividade, padronização e mensuração de resultados. Como apontam Ball (2014) e Apple (2006), esse movimento se insere em um modelo de “gerencialismo performativo”, em que a eficácia administrativa e o alcance de metas tornam-se critérios centrais para avaliação da qualidade da educação, muitas vezes em detrimento da dimensão formativa e participativa do processo educativo.

No âmbito da presente pesquisa, a análise das entrevistas com gestoras escolares e representantes sindicais do município de Marabá-PA evidencia os impactos dessa reconfiguração. Emergiram das falas categorias empíricas que ilustram como a gestão democrática tem sido desafiada pelo aumento da pressão institucional, pela sobrecarga de responsabilidades e pela ausência de condições materiais e humanas adequadas para a implementação das mudanças propostas. Esses elementos indicam um deslocamento do papel da gestão, que passa a ser concebida menos como mediação pedagógica e política, e mais como executor técnico de políticas centralizadas, frequentemente orientadas por indicadores de desempenho educacional.

Como veremos nas subseções seguintes, as subcategorias empíricas de “mecanismos participativos”, “condições de trabalho e sobrecarga da gestão”, “justiça social e inclusão” e “formação e valorização profissional” compõem uma leitura crítica do modo como as práticas gestoras têm sido atravessadas por contradições estruturais e ideológicas. Tais subcategorias revelam não apenas os desafios cotidianos da gestão escolar no contexto da Reforma do Ensino Médio, mas também as estratégias de resistência, negociação e reinvenção empreendidas pelas gestoras frente às demandas institucionais e às necessidades da comunidade escolar.

Dessa forma, a análise crítica revela que a implementação da Reforma do Ensino Médio (REM) tensionou significativamente a concepção de gestão escolar democrática nas

escolas públicas de Marabá-PA. Ao reforçar uma lógica gerencialista baseada em metas e resultados, a REM contribuiu para a restrição dos espaços de deliberação coletiva e para a intensificação da responsabilização individual dos gestores, enfraquecendo a participação democrática e a construção coletiva dos projetos pedagógicos.

Assim, constata-se que, no que se refere à gestão democrática, a Reforma do Ensino Médio representou um retrocesso, na medida em que priorizou a eficiência administrativa em detrimento da autonomia e da corresponsabilidade educativa.

### **5.3.1 Mecanismos participativos**

A análise revelou que, embora as gestoras entrevistadas reconheçam a importância de espaços coletivos de deliberação — como conselhos escolares, reuniões pedagógicas e assembleias, a efetivação desses mecanismos participativos enfrenta barreiras significativas. Dentre os principais obstáculos relatados, destacam-se a baixa adesão das famílias e o descrédito quanto ao papel da escola pública como instância formadora e emancipadora.

A gente faz quatro conselhos de classe anuais, chama os pais, apresenta o desempenho dos filhos... mas tem pai que acha que depois dos 16 anos o filho é independente. Eles não vêm (Gestor C).

Esse cenário reflete o esvaziamento progressivo da função pública da escola, em consonância com o que Paro (2010) denuncia como a fragilização da democracia escolar. Para o autor, a gestão democrática exige o envolvimento ativo da comunidade na construção das decisões escolares, o que só é possível em um ambiente que reconheça os sujeitos escolares como protagonistas políticos do processo educativo.

Complementarmente, Lima (2001) destaca que a gestão democrática implica a articulação entre autonomia institucional e participação efetiva, o que requer a criação de condições materiais e simbólicas para a escuta, o debate e a deliberação coletiva. No entanto, as entrevistas evidenciam que, na prática, essa escuta é frequentemente substituída por comunicações unilaterais ou por práticas formais desprovidas de participação substantiva.

Além disso, as diretrizes da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) não fortalecem a gestão democrática, pois atribuem escassa centralidade à participação da comunidade escolar na definição dos itinerários formativos ou nas decisões curriculares. Como pontua Oliveira *et al.* (2021), trata-se de uma política pública marcada pela verticalização das decisões e pela lógica gerencial de controle e resultados.

A gente precisa ouvir, ouvir muito. Cada decisão que tomo, procuro partilhar, fazer reunião, escutar professor, escutar aluno. Nem sempre dá pra atender tudo, mas o processo é coletivo (Gestor A).

A fala do entrevistado A evidencia uma prática de gestão orientada por princípios democráticos, em que a escuta e a construção coletiva das decisões são elementos estruturantes. Ainda que reconheça os limites operacionais da gestão – nem sempre sendo possível atender às demandas de todos –, o diretor reafirma o compromisso com um modelo de atuação dialógica e participativa.

Essa postura encontra respaldo em Paro (2001), que defende a gestão democrática como uma forma de superar a lógica verticalizada e autoritária da administração escolar tradicional. Para o autor, democratizar a escola significa garantir espaços reais de participação nos processos decisórios, construindo uma escola pública como espaço de formação cidadã e de fortalecimento da democracia.

Essa fala revela um compromisso prático com os princípios da gestão democrática, centrada na escuta ativa e na partilha de decisões. Ao enfatizar a escuta de professores e alunos, o gestor reafirma a escola como um espaço de diálogo, em contraposição à lógica vertical e tecnocrática do gerencialismo educacional, que tende a submeter o gestor à execução de metas e índices predefinidos.

Esse posicionamento pode ser articulado com autores como Paro (2001), ao tratar da escola pública como um espaço de construção coletiva, e Cury (2002), que defende a participação como princípio fundante do direito à educação.

O depoimento revela uma resistência prática ao modelo gerencialista que, impulsionado pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), tem reconfigurado a escola pública em moldes empresariais, transformando o gestor educacional em um gerente de resultados. Essa reforma, ao introduzir a lógica da eficiência, da responsabilização individual e da mensuração de desempenho, intensifica as pressões por resultados quantitativos e enfraquece o projeto pedagógico coletivo.

Nesse contexto, a escuta ativa e o acolhimento das demandas da comunidade escolar, como expressos no depoimento, constituem práticas concretas de democratização das relações escolares e configuram-se como formas de enfrentamento à lógica hegemônica da reforma. Trata-se, portanto, de uma ação que tensiona os limites impostos por uma política educacional que privilegia metas e indicadores em detrimento da participação e do diálogo. A escuta ativa,

nesse sentido, é prática concreta de democratização das relações escolares, mesmo em um contexto de pressão por desempenho.

Eu procuro manter um bom relacionamento, porque se a gente não for equipe, não funciona. Um ajuda o outro. Eu tento fazer um trabalho compartilhado (Gestor B).

Esse trecho reforça a centralidade da colaboração e do trabalho em equipe como elementos estruturantes de uma gestão escolar comprometida com a coletividade. A referência à construção conjunta da gestão confronta a lógica fragmentadora do neogerencialismo, que tende a individualizar responsabilidades, intensificar o trabalho do gestor e enfraquecer a coesão entre os sujeitos escolares.

Segundo Lück (2009), a colegialidade e a liderança partilhada são características essenciais da gestão democrática, pois implicam envolver diferentes segmentos escolares na tomada de decisões. Essa referência ilumina as falas de gestores que, mesmo diante da intensificação do trabalho e da sobreposição de funções trazidas pela Reforma do Ensino Médio, buscam preservar uma dimensão coletiva da gestão. Um gestor relatou:

Sempre que possível, chamo professores e coordenadores para discutir a organização dos horários e dos itinerários. Sei que nem tudo conseguimos decidir juntos, mas acredito que essa partilha evita que eu fique sozinho nesse processo. (Gestor B)

Esse tipo de iniciativa evidencia a tentativa de manter viva a prática colegiada, ainda que fragilizada pelas condições estruturais e pela pressão por resultados.

No entanto, essas manifestações precisam ser problematizadas. Se de um lado gestores destacam diálogo e escuta como elementos estruturantes de sua prática, de outro, dirigentes sindicais denunciam o esvaziamento dos espaços de participação. Como sintetizou uma sindicalista:

O discurso é de gestão democrática, mas na prática o que vemos é um diretor sobrecarregado, centralizando decisões porque não há tempo, estrutura ou espaço real para debate com a comunidade escolar. (Sindicalista A)

Essas tensões podem ser lidas, à luz de Frigotto (2017), como contradições do processo histórico: o gestor aparece simultaneamente como sujeito atravessado pelas reformas, transformado em “gerente de resultados” e como ator que resiste às imposições por meio de práticas contra-hegemônicas, ainda que parciais e muitas vezes frágeis. É nesse

espaço de disputa que a gestão escolar se revela como locus privilegiado para analisar as ambiguidades entre reprodução e transformação.

Um ponto nevrálgico que merece destaque é a intensificação da atuação de instituições privadas e organizações da sociedade civil, como o Instituto Âima, o Instituto de Correspondência pela Educação (ICE) e o grupo Somos Educação no contexto da gestão da educação pública. Ainda que tais instituições já atuassem anteriormente em diferentes frentes da política educacional, sua presença se torna mais incisiva no período pós-aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), especialmente por meio de parcerias público-privadas voltadas à produção de materiais didáticos padronizados (como cadernos de atividades), à oferta de formação continuada para professores e gestores, e ao apoio à implementação dos Itinerários Formativos.

Essas parcerias são legitimadas por políticas estaduais de implementação da REM, que evidenciam o papel crescente dessas organizações na indução de uma lógica de governança empresarial da educação.

Nesse contexto, a formação de gestores passa a incorporar conteúdos e metodologias alinhadas à racionalidade gerencial, contribuindo para a consolidação de uma cultura de resultados e para o esvaziamento de práticas pedagógicas críticas e emancipatórias. Essa perspectiva é reafirmada na fala do representante sindical:

Hoje os institutos privados pressionam o gestor a controlar frequência, aplicar cartilhas, perseguir metas... Isso engessa o trabalho e afasta o debate pedagógico (Dirigente sindical A).

Um dos gestores entrevistados observou:

A gente passa mais tempo preenchendo planilhas e alimentando sistemas do que discutindo currículo ou planejando aulas com os professores. Parece que o foco é o número, não o aprendizado. (Gestor A).

Outro gestor acrescentou:

Sempre nos cobram metas de aprovação e frequência, mas raramente perguntam sobre projetos pedagógicos ou sobre como os alunos estão aprendendo. (Gestor C).

Tais práticas revelam a internalização de dispositivos próprios da Nova Gestão Pública (NGP), como a ênfase em resultados, a responsabilização individual, a padronização de processos e a lógica da eficiência, amplamente incorporados no desenho e na implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

A REM, ao reconfigurar a estrutura curricular por meio dos Itinerários Formativos e da ampliação da carga horária, foi acompanhada por mecanismos de controle gerencial sobre as unidades escolares e seus gestores, os quais passaram a operar sob forte pressão por desempenho em avaliações externas e por cumprimento de metas institucionais. Essa conformação não se dá de modo neutro, mas está articulada à difusão de uma racionalidade empresarial no campo educacional, que reposiciona os sujeitos escolares como operadores de desempenho.

Assim, a REM funciona como vetor de disseminação da NGP no interior das escolas públicas, naturalizando práticas de gestão orientadas por indicadores e enfraquecendo os princípios da gestão democrática e da autonomia pedagógica. Este modelo compromete a autonomia escolar e enfraquece o compromisso com a justiça social e a participação democrática, princípios estruturantes da educação pública de qualidade.

Portanto, embora os instrumentos participativos estejam formalmente instituídos, sua efetividade depende de um projeto político-pedagógico comprometido com a democratização real das relações escolares e com o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Isso implica superar tanto as limitações históricas da participação na escola pública quanto os entraves impostos pelas novas formas de regulação neoliberal do trabalho educativo.

Em síntese, os dados analisados evidenciam que a Reforma do Ensino Médio (REM) tem fragilizado os mecanismos participativos nas escolas públicas, sobretudo ao reforçar práticas de gestão orientadas por resultados e ao reduzir a centralidade da comunidade escolar nos processos de decisão curricular e organizacional.

Essa percepção aparece de maneira recorrente nos relatos dos gestores entrevistados. Um deles afirmou:

Hoje quase tudo já vem pronto da Seduc. As reuniões que a gente fazia para discutir currículo praticamente deixaram de existir, agora só repassamos o que já está definido.” (Gestor A).

Outro acrescentou:

A pressão é muito grande para mostrar resultados, e o tempo que antes era para ouvir professores e alunos acaba sendo tomado por planilhas e relatórios. (Gestor C).

Esses depoimentos revelam o tensionamento entre a tradição de práticas coletivas e a racionalidade gerencial que se fortaleceu com a implementação da REM. Embora existam esforços pontuais de resistência por parte dos gestores(as) como a manutenção de reuniões

com professores(as) e coordenadores para decisões pedagógicas locais, a lógica imposta pela reforma compromete a efetividade dos espaços de participação democrática, fragilizando a função emancipadora da gestão escolar.

### **5.3.2 Condições de trabalho de gestão**

Outro aspecto recorrente nas falas dos gestores entrevistadas de escolas onde foi implementada a reforma refere-se ao acúmulo de funções e à escassez de suporte técnico, particularmente em escolas de ensino médio localizadas em áreas periféricas e que funcionam no turno noturno. Nessas unidades escolares, observa-se que o(a) diretor(a) frequentemente acumula funções pedagógicas, administrativas e até assistenciais, operando em contextos marcados por carências estruturais, ausência de políticas públicas eficazes e alto índice de vulnerabilidade social entre os estudantes.

Tais condições, embora não tenham sido originadas pela Reforma do Ensino Médio (REM), foram significativamente agravadas por ela, à medida que a implementação da nova organização curricular e dos itinerários formativos ampliou as responsabilidades da gestão escolar sem a devida contrapartida em infraestrutura, formação continuada ou ampliação das equipes técnicas. A REM incorporou pressupostos que transferem responsabilidades do Estado para os indivíduos e para as escolas, promovendo uma lógica de responsabilização em detrimento de políticas estruturantes.

Essa sobrecarga aparece nos relatos dos gestores. Um deles afirmou:

Com a reforma, a gente passou a assumir muitas tarefas que antes eram da Seduc: organizar itinerários, realocar professores, montar horários. Mas não veio equipe extra para dar conta disso.” (Gestor B).

Outro acrescentou:

É tanta cobrança por resultado e relatório que sobra pouco tempo para dialogar com a comunidade escolar. (Gestor A).

Esse depoimento reforçam que a figura do gestor escolar se tornou central na operacionalização da reforma, absorvendo tarefas que extrapolam sua função original e que, em escolas situadas em áreas de maior vulnerabilidade, tornam-se ainda mais complexas diante da escassez de recursos e do acúmulo histórico de desigualdades.

Como destaca Libâneo (2012), as políticas educacionais inspiradas no ideário neoliberal impõem à gestão escolar exigências de desempenho e eficiência que, ao

desconsiderarem as condições concretas de trabalho, acabam por responsabilizar individualmente os gestores e docentes pelos resultados, sem garantir os meios institucionais necessários à efetivação de uma prática educativa democrática e de qualidade.

No mesmo sentido, Ball (2014) analisa que o avanço do gerencialismo educacional — expressão das reformas neoliberais na educação impõe à escola pública uma lógica de produtividade, eficácia e prestação de contas que fragmenta os vínculos coletivos e intensifica a pressão sobre os sujeitos escolares, especialmente sobre os gestores, transformando-os em operadores de metas e resultados.

Quando naturalizada, essa racionalidade promove o que o autor denomina “subjetividade performática”, na qual os profissionais são avaliados pela capacidade de atender às demandas administrativas, mesmo que isso comprometa os princípios pedagógicos e democráticos.

Um dos aspectos mais recorrentes nas entrevistas foi a percepção da precarização do trabalho da gestão escolar no contexto da implementação da Reforma do Ensino Médio (REM). Essa precarização se manifesta em diferentes dimensões: a sobrecarga de tarefas administrativas, a insuficiência de recursos humanos e materiais e a pressão externa por resultados imediatos.

Uma gestora observou:

Muita coisa que antes vinha pronta da Seduc agora sobra para nós. Temos que reorganizar horários, lidar com itinerários, atender às cobranças e ainda dar conta da rotina da escola. (Gestora A).

Outro gestor acrescentou:

Falta gente para dividir as responsabilidades. A gente acaba acumulando funções que não seriam nossas.” (Gestor B).

Essas falas refletem a realidade de muitos gestores que, diante de demandas crescentes, assumem múltiplas funções, muitas vezes extrapolando suas atribuições originais. A ausência de equipes de apoio estruturadas também foi apontada:

Não temos técnico pedagógico suficiente, nem administrativo. O trabalho acaba ficando concentrado no diretor e no coordenador. (Gestor C).

Embora a carência de recursos humanos anteceda a implementação da REM, os participantes indicaram que ela foi acentuada pela reforma, uma vez que a ampliação da carga horária e a introdução dos itinerários formativos impuseram novas atribuições às escolas sem o devido reforço das equipes técnico-pedagógicas.

Essa desproporção agrava o quadro de sobrecarga dos gestores, que, na prática, assumem funções múltiplas em contextos de escassez estrutural. Isso amplifica o desgaste do gestor(a) e torna sua rotina mais desafiadora. Na mesma entrevista, a gestora relatou:

Falta uma pessoa que lidasse diretamente com as questões pedagógicas ou administrativas. Nós temos uma coordenadora, mas ainda sinto a falta de alguém para lidar com o aluno e outros desafios mais de perto. (Gestor B)

Essa lacuna não se restringe apenas ao trabalho cotidiano, mas também impacta a capacidade da gestão de promover mudanças significativas. A necessidade de conciliar múltiplas funções em um ambiente de constantes mudanças estruturais e pedagógicas é agravada pela implementação do Novo Ensino Médio (NEM), que exigiu ajustes rápidos, frequentemente sem o suporte adequado. Como mencionado por outra gestora:

As formações chegam de forma apressada, muitas vezes para ontem, e não abordam nossas realidades locais. Isso nos deixa sobreacarregados e sem ferramentas suficientes para trabalhar de forma efetiva. (Gestor A)

Os relatos dos gestores, ainda que não tratem diretamente da Reforma do Ensino Médio (REM), indicam dificuldades relacionadas à sobrecarga de tarefas e à falta de apoio estrutural. Essas falas, entretanto, não são suficientes para sustentar, por si sós, a conclusão de que a precarização decorre da implementação da reforma. É a literatura acadêmica que confirma e aprofunda essa análise.

Frigotto (2018) e Krawczyk (2018) argumentam que a REM foi concebida de maneira verticalizada, sem diálogo com os sujeitos escolares, impondo às escolas novas responsabilidades sem garantir condições adequadas de infraestrutura, equipes ou formação. Nessa mesma direção, Cavalcante e Oliveira (2020) destacam que a reforma intensificou o trabalho de gestores e professores ao transferir para as unidades escolares a responsabilidade por organizar itinerários e realocar docentes, sem oferecer suporte técnico proporcional.

Além disso, Peroni e Caetano (2021) evidenciam que a lógica de privatização e responsabilização individual, típica das reformas educacionais de viés neoliberal, está presente na REM, fragilizando os espaços coletivos de decisão e reforçando a pressão por

resultados. Para Mota e Frigotto (2020), essas medidas aprofundam a precarização da gestão escolar, uma vez que ampliam as demandas organizacionais sem enfrentar as desigualdades estruturais que historicamente marcam a escola pública.

As evidências práticas observadas nas escolas de Marabá dialogam com esse diagnóstico. No momento inicial da implementação, houve incertezas na lotação de professores, especialmente em relação ao componente “Projeto de Vida” e aos itinerários formativos, o que revelou improvisação e ausência de planejamento adequado. Essa desorganização não apenas sobrecarregou os gestores, mas também dificultou a articulação do projeto político-pedagógico, gerando inseguranças entre docentes e estudantes.

Portanto, a precarização do trabalho da gestão escolar, agravada pela implementação da REM, não pode ser atribuída exclusivamente aos depoimentos coletados, mas deve ser compreendida à luz da literatura crítica sobre a reforma, que evidencia como a sobrecarga, a responsabilização e a falta de suporte são consequências estruturais de uma política concebida de forma autoritária e orientada por interesses privatistas.

Os dados da pesquisa também evidenciam que a ausência de formação continuada específica para a função gestora aprofunda o desafio da sobrecarga. Ainda que algumas formações estejam sendo oferecidas por plataformas institucionais, como a Plurall e o Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR), elas se concentram na transmissão de protocolos e diretrizes administrativas, deixando de contemplar dimensões formativas voltadas à mediação pedagógica e à construção de projetos coletivos de gestão. Ademais, segundo relataram os entrevistados dos sindicatos, grande parte dessas formações tem sido mediada por organizações privadas, cujas abordagens reforçam a lógica do desempenho em detrimento da reflexão crítica.

As entrevistas também destacaram as percepções dos gestores(as) em relação ao impacto das políticas meritocráticas associadas à Reforma do Ensino Médio (REM). Os entrevistados criticaram a ênfase excessiva nas avaliações externas e na bonificação baseada em resultados, apontando que essas medidas, em vez de promoverem igualdade, acentuam as desigualdades entre escolas situadas em contextos socioeconômicos distintos.

O dirigente sindical B, observou:

O foco excessivo em resultados numéricos e na meritocracia transforma a educação em uma competição, desconsiderando as condições desiguais das escolas e a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Esse depoimento explicita a crítica à ênfase nas avaliações externas e na vinculação de resultados ao desempenho escolar. Embora o gestor não utilize o termo “meritocracia”, sua fala se articula ao que Peroni e Caetano (2021) discutem: a lógica meritocrática transforma a educação em competição, desconsiderando a desigualdade entre escolas e a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Essa crítica reflete um posicionamento recorrente nas análises críticas da política educacional brasileira, especialmente no que se refere à Reforma do Ensino Médio (REM)<sup>8</sup>. Conforme ressalta Frigotto (2017), a centralidade atribuída a indicadores de desempenho e à meritocracia desconsidera as múltiplas determinações que conformam o processo educativo, sobretudo em contextos marcados por desigualdades estruturais.

Ao atribuir à escola e aos sujeitos escolares a responsabilidade exclusiva pelos resultados, tais políticas omitem a ação do Estado na garantia das condições materiais e institucionais necessárias à efetivação do direito à educação.

Nesse sentido, Saviani (2011) afirma que a formação escolar deve ser orientada por uma perspectiva voltada ao desenvolvimento pleno dos sujeitos, e não subordinada a finalidades pragmáticas como a competitividade ou a eficiência.

A lógica meritocrática, ao contrário, promove uma compreensão reducionista da qualidade educacional, centrada na mensuração de desempenhos individuais, desconsiderando os condicionantes históricos e sociais que atravessam o trabalho pedagógico.

Embora nenhum gestor tenha utilizado diretamente o termo “meritocracia”, os depoimentos apontaram incômodos com a pressão exercida pelas avaliações externas e pela política de bonificação vinculada a resultados. Um entrevistado relatou:

Tudo aqui gira em torno da meta. Se a escola não alcança, perde recurso, perde reconhecimento, e quem está na ponta é que sofre. (Gestor A).

Eles oferecem bônus como se isso resolvesse. Mas não olham a realidade das nossas escolas, nem os estudantes que trabalham o dia inteiro. (Gestor B).

<sup>8</sup> No estado do Pará, políticas meritocráticas têm sido implementadas por meio dos programas *Escola que Transforma* e *Bora Estudar*. O primeiro concede bonificações financeiras a todos os servidores das escolas que obtêm bons resultados em avaliações externas, sendo os valores proporcionais às notas alcançadas. Já o *Bora Estudar* premia estudantes com melhor desempenho com um *Cheque Moradia* de até R\$ 10 mil. Essas medidas têm sido criticadas por aprofundar as desigualdades escolares ao atrelar recompensas a indicadores quantitativos, sem considerar as distintas realidades socioeconômicas das instituições públicas. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/12742-estado-sanciona-sistema-de-bonificacao-para-estudantes-e-servidores-da-educacao>. Acesso em: 31 mar. 2025.

Essas falas indicam que a lógica de responsabilização individual, sustentada pelas políticas meritocráticas, tende a penalizar escolas e profissionais que atuam em condições adversas, sem considerar as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional. Em escolas situadas em territórios periféricos, onde a infraestrutura é precária e os estudantes enfrentam jornadas extenuantes de trabalho, as exigências de desempenho se transformam em mais uma barreira, aprofundando as distâncias em relação a outras escolas.

A literatura confirma essa crítica. Segundo Peroni e Caetano (2021), a lógica meritocrática, difundida pela Reforma do Ensino Médio (REM), legitima desigualdades ao submeter escolas públicas a uma competição desproporcional, desconsiderando as diferenças regionais e socioeconômicas. Frigotto (2018) acrescenta que tais políticas reduzem a educação a indicadores numéricos, esvaziando seu caráter emancipador e comprometendo a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, o discurso da meritocracia, longe de promover igualdade de oportunidades, reforça mecanismos de exclusão e enfraquece a função social da escola pública, que deveria priorizar a inclusão, a democracia e a justiça social.

Como argumenta Apple (2006), a meritocracia, ao ignorar as condições desiguais de partida, legitima desigualdades existentes e transforma a educação em um instrumento de exclusão, distanciando-se de seu papel como direito social universal.

Além disso, os entrevistados destacaram que a pressão por resultados numéricos, associada à lógica de bonificação por desempenho, contribui para uma visão limitada e superficial do processo educacional.

Há convergências nos relatos, sobre que o foco excessivo em metas quantitativas reduz a educação a uma competição e negligencia aspectos qualitativos essenciais, como o desenvolvimento integral dos estudantes, a formação de valores críticos e a promoção da inclusão social. Essa abordagem fragmentada compromete o potencial da educação em transformar realidades e promover justiça social.

As contradições externas expõem os limites das políticas educacionais centralizadas e fundamentadas em princípios meritocráticos. Essas contradições não apenas refletem os conflitos sociais mais amplos, mas também moldam as condições de trabalho e os desafios enfrentados pelas escolas, sobretudo aquelas inseridas em contextos marcados por desigualdades estruturais.

Os relatos dos gestores(as) reforçam a necessidade urgente de se repensar as políticas educacionais sob uma perspectiva mais democrática, inclusiva e alinhada às necessidades reais das comunidades escolares. É imprescindível que as escolas públicas de ensino médio,

especialmente as situadas em contextos vulneráveis, recebam suporte adequado, tanto em termos de recursos materiais quanto de formação pedagógica. Somente por meio de uma abordagem sensível às especificidades regionais e sociais será possível promover uma educação equitativa e inclusiva.

Sem esse suporte, a meritocracia continuará a funcionar como um mecanismo de exclusão, aprofundando desigualdades educacionais e sociais no país. A superação dessas contradições exige uma reformulação das políticas públicas que valorize a educação como um direito universal, comprometida com a redução das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Esse contexto contradiz os pressupostos da gestão democrática, que pressupõe não apenas a participação, mas também a valorização do trabalho intelectual dos gestores escolares e o reconhecimento de sua função política na promoção de uma educação pública de qualidade. Como afirma Dourado (2007), a consolidação de uma gestão democrática requer políticas públicas que garantam condições materiais e simbólicas para o exercício de uma liderança coletiva, articulada aos princípios da justiça social, da inclusão e da formação humana integral.

Assim, a sobrecarga da gestão não é apenas uma questão de organização funcional, mas expressão concreta das contradições estruturais da escola pública diante de um modelo de reforma educacional que se apoia na responsabilização individual e no desempenho quantificável. Tal cenário compromete não apenas a saúde física e emocional dos gestores, mas também os fundamentos de uma gestão comprometida com o direito à educação, à democracia e à emancipação social.

### **5.3.3 Formação e valorização profissional**

A subcategoria “*Formação e valorização profissional*” expressa um dos principais eixos estruturantes para a consolidação de uma gestão escolar democrática, visto que a qualificação crítica dos profissionais da educação, especialmente dos gestores, constitui condição indispensável para o enfrentamento das desigualdades educacionais e para o fortalecimento da autonomia pedagógica das escolas (Paro, 2007).

Os depoimentos revelaram insatisfação com a forma como a formação tem sido conduzida. Um gestor apontou:

A Seduc até oferece alguns cursos, mas são rápidos e feitos por empresas de fora. Não ajudam na nossa realidade aqui. (Gestor A).

A gente precisava de formação continuada, pensada junto com as escolas, mas o que chega são pacotes prontos. (Gestor B).

Essas falas evidenciam que, em vez de promover a valorização profissional, a política de formação vinculada à Reforma do Ensino Médio tem reproduzido uma lógica verticalizada, centrada em conteúdos padronizados e pouco articulados às demandas locais. Isso reforça o que Paro (2007) já advertia: a democratização da gestão escolar exige condições concretas de valorização e qualificação crítica dos profissionais, e não apenas cursos pontuais ou alinhados a interesses externos às escolas.

Em um contexto de intensificação do trabalho docente, com exigências que chegam “para ontem”, conforme relatado em várias entrevistas, o gestor se posiciona de modo contraposto à lógica do produtivismo escolar.

A opção por não trabalhar “com pressão” sinaliza um esforço por manter um ambiente de trabalho minimamente saudável, valorizando o bem-estar dos professores. Essa escolha é política, pois rompe com a lógica da performatividade que estrutura as reformas educacionais contemporâneas, baseada em metas, indicadores e bonificações, em detrimento da escuta, da valorização da experiência pedagógica e da construção coletiva do projeto educativo.

Do ponto de vista da teoria crítica, essa prática pode ser compreendida como uma forma concreta de resistência micropolítica, nos termos de Paro (2001), quando afirma que a gestão democrática exige do gestor um compromisso com o trabalho coletivo, com a mediação dialógica e com a superação da lógica de dominação no interior da escola. Também se articula à crítica de Ferretti (2009) sobre a imposição de modelos de gestão escolar voltados à racionalidade técnico-administrativa, que convertem o diretor em mero executor de políticas centralizadas.

Essa postura do entrevistado também reflete uma consciência das contradições estruturais em que a escola está inserida, tal como analisa Saviani (2008): a educação, enquanto fenômeno contraditório, opera num campo de disputas entre o que a sociedade capitalista exige (adaptação, produtividade) e o que a formação humana exige (autonomia, criticidade, solidariedade). Ao rejeitar a lógica da pressão, o gestor resiste à subsunção total da escola à lógica do capital, ainda que em condições limitadas.

Observa-se, nas falas dos gestores, a menção a avanços pontuais na ampliação da oferta de cursos e formações promovidos pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc). Tais

ações estão, em parte, vinculadas ao processo de implementação da Reforma do Ensino Médio (REM), uma vez que a reorganização curricular e a adoção dos Itinerários Formativos demandaram, por parte da gestão estadual, a realização de formações voltadas à compreensão e operacionalização das novas diretrizes. Apesar disso, a percepção majoritária dos gestores entrevistados, bem como dos representantes do sindicato, é de que tais iniciativas vêm sendo pautadas por uma lógica tecnocrática, descolada da realidade concreta das escolas, e frequentemente conduzidas por organizações privadas com escassa ou nenhuma articulação com as universidades públicas.

Hoje tudo vem de cima: formações por lives, cartilhas prontas, tudo para mostrar resultado rápido. Não tem debate, não tem escuta. A escola só executa (Gestor B).

Embora o depoimento não mencione diretamente a Reforma do Ensino Médio, é possível relacionar sua crítica à forma como a Seduc-PA organizou os processos formativos no contexto da implementação da REM. As formações, ao invés de promoverem debate e apropriação crítica, foram realizadas em formato tecnocrático, com materiais padronizados e transmissões remotas, reforçando uma lógica de treinamento rápido para dar conta das mudanças impostas pela lei. Esse modelo evidencia a tendência gerencialista da reforma, na qual a formação deixa de ser espaço de reflexão coletiva para se tornar instrumento de operacionalização burocrática.

Desta forma, este padrão de formação contínua, centrado em transmissões remotas, materiais padronizados e cumprimento de metas de desempenho, reflete uma concepção gerencialista da função docente e gestora, que desconsidera os saberes construídos na experiência escolar e os desafios específicos de cada território. Tal diagnóstico corrobora as análises de Oliveira (2021) e Saviani (2011), que denunciam o deslocamento da formação crítica-reflexiva, voltada à compreensão das mediações entre educação e sociedade, por treinamentos operacionais voltados ao cumprimento de indicadores e à gestão eficiente da aprendizagem, sob os moldes da racionalidade empresarial.

Nesse ponto, as críticas dos gestores à forma como foram conduzidas as formações se articulam a uma dimensão mais ampla: as próprias condições materiais em que a reforma foi implementada. A falta de diálogo e de suporte pedagógico não pode ser dissociada da carência estrutural que marca grande parte das escolas públicas do Pará.

A gente percebe que as escolas estaduais, elas não têm estrutura para receber esse tal do ensino médio integral. [...] Não têm nem material humano, nem material estrutural mesmo (Dirigente sindical B).

Essa observação evidencia que as limitações da REM não se restringem ao campo da formação profissional, mas também se estendem às condições de trabalho e à infraestrutura, afetando de maneira decisiva a gestão escolar. Além disso, traz à tona uma das principais contradições estruturais da implementação da proposta de ensino médio integral no Brasil, particularmente no contexto da Reforma do Ensino Médio (REM), que institucionalizou esse modelo como diretriz central da política educacional para essa etapa.

Embora o discurso oficial enfatize a ampliação da jornada como estratégia para promover a qualidade da educação e enfrentar desigualdades históricas, na prática, a implementação da REM, especialmente em sua vertente de ensino médio integral, tem acentuado desigualdades, uma vez que ocorre de forma desigual entre escolas e redes, sem a garantia de infraestrutura, recursos humanos e condições adequadas de permanência para os estudantes.

A crítica sindical evidencia justamente esse descompasso entre o que é proposto normativamente e o que é vivenciado nas escolas, revelando o caráter excludente de uma política que, ao ser aplicada sem planejamento estruturado e investimentos proporcionais, reforça assimetrias históricas e impõe novos desafios à gestão escolar. Ao apontar a ausência de estrutura física e humana, o entrevistado denuncia o abismo entre o projeto legal e sua viabilidade prática, sobretudo nas redes estaduais da Amazônia Legal, como é o caso do Pará.

Do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, essa fala nos permite problematizar a lógica de reformas que são formuladas a partir de uma racionalidade gerencialista e tecnocrática, impondo modelos idealizados de escola sem considerar as condições materiais e históricas dos territórios. A proposta de ampliação do tempo escolar e diversificação do currículo, característica do ensino médio integral, esbarra na realidade de infraestrutura precária, sobrecarga de trabalho docente e ausência de financiamento adequado.

Autores como Frigotto (2017) evidenciam que essas reformas, ao se orientarem por princípios do gerencialismo neoliberal, operam uma substituição da concepção de escola como espaço formativo para a lógica da eficiência, da produtividade e do cumprimento de metas, sem garantir as condições mínimas para tal.

Além disso, ao considerar a realidade das escolas estaduais no Pará, fica evidente que o ensino médio integral vem sendo implementado de forma improvisada, gerando efeitos de intensificação do trabalho docente e da gestão escolar, ao invés de propiciar uma formação

mais ampla, crítica e integral do estudante, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96).

Além disso, observa-se um movimento de crescente precarização do trabalho dos gestores escolares, cuja atuação tem sido moldada por exigências burocráticas e pela pressão por resultados, em detrimento da dimensão político-pedagógica que caracteriza sua função.

A valorização profissional, nesse contexto, torna-se secundária, uma vez que as formações deixam de contemplar temas como liderança democrática, justiça curricular, enfrentamento às desigualdades, trabalho colaborativo e escuta da comunidade escolar pilares fundamentais para uma gestão comprometida com a qualidade social da educação (Dourado, 2007; Ball, 2014).

Tem formação, tem... mas é só para cumprir tabela. A gente precisa é de espaço para pensar a escola, trocar experiências com outras gestoras, discutir o que está dando certo e o que está errado. Isso não acontece (Gestor C).

A ausência de vínculos com instituições públicas de ensino superior como as universidades estaduais e federais da região amazônica é apontada como um dos principais limites dessas formações. Em vez de fomentar o diálogo entre a escola e a produção acadêmica comprometida com os princípios da educação pública, essas ações reforçam uma lógica de instrumentalização do conhecimento, limitada à reprodução de protocolos e à implementação de plataformas digitais de monitoramento, como as plataformas Plurall e a CAEd.

Esse quadro reitera a crítica de Libâneo (2012), ao demonstrar que a valorização do gestor escolar, concebida como reconhecimento da natureza político-pedagógica e complexa de sua função, tem sido cada vez mais substituída por práticas tecnocráticas centradas no controle de resultados, na padronização de procedimentos e na responsabilização individual, em consonância com as diretrizes gerencialistas que orientam as atuais políticas educacionais. Tal tendência, além de esvaziar a dimensão crítica da gestão, agrava os processos de adoecimento e desmobilização dos profissionais, comprometendo diretamente a qualidade do trabalho educativo.

Apesar das dificuldades evidenciadas nos relatos das gestoras e dos representantes sindicais, a análise empírica também revela práticas que demonstram uma dimensão propositiva e crítica da gestão escolar, voltada à resistência ativa e à mediação das contradições impostas pela REM. Os(as) gestores(as), mesmo diante da precarização das condições de trabalho e da sobreposição de funções, têm implementado estratégias para

mitigar os impactos da reforma e adaptar as diretrizes oficiais às necessidades reais de suas comunidades escolares.

Os(as) gestores(as) entrevistados relataram diferentes iniciativas para lidar com os impactos da REM, ainda que em condições adversas. Uma das estratégias mais citadas foi a reorganização dos horários e turmas, de forma a minimizar a sobrecarga docente e viabilizar o cumprimento das novas cargas horárias.

Nós tivemos que refazer todo o quadro de horários para ajustar as disciplinas reduzidas e incluir os itinerários. Foi trabalhoso, mas evitou que os professores ficassem completamente sobrecarregados (Gestor A).

Outra prática recorrente foi a ampliação do diálogo interno, por meio de reuniões coletivas, buscando fortalecer a coesão da equipe escolar.

Chamamos os professores para conversar antes de cada mudança, porque se não fosse assim, cada um ia trabalhar isolado. Foi a única forma de manter um mínimo de organização (Gestor C).

Além disso, alguns gestores apontaram a articulação com a comunidade e com o sindicato como um caminho para resistir às imposições da reforma e defender melhores condições de trabalho.

A gente buscou o sindicato para ter apoio, porque sozinho o gestor não dá conta. É um jeito de ter força coletiva diante das cobranças (Gestor B).

Esses esforços refletem a capacidade dos gestores de mobilizar recursos disponíveis e de adaptar as diretrizes reformistas às especificidades de suas escolas e comunidades.

Um gestor escolar destacou a importância do planejamento coletivo com a equipe docente, como forma de alinhar os objetivos da reforma às realidades locais. Ele afirmou:

Reunimos a equipe e discutimos como adaptar o currículo de maneira que respeite as demandas da reforma, mas sem perder de vista as necessidades específicas dos nossos estudantes. (Gestor A)

Esse relato demonstra como as reuniões pedagógicas emergem como espaços cruciais de diálogo e reflexão, permitindo o compartilhamento de ideias e a construção conjunta de soluções criativas. Tais espaços não apenas contribuem para fortalecer o vínculo entre os membros da equipe escolar, mas também favorecem a criação de estratégias adaptadas às

condições contextuais, promovendo maior adesão às mudanças e reduzindo resistências internas.

Outra estratégia amplamente mencionada pelos gestores foi a priorização de ações voltadas à permanência dos estudantes. Entre essas ações destacam-se atividades extracurriculares, como projetos culturais e esportivos, além de tutorias personalizadas para reforço escolar. Um(a) gestor(a) relatou que, em sua escola, programas de apoio pedagógico e iniciativas culturais têm sido fundamentais para envolver os estudantes, reduzindo os índices de evasão e melhorando os resultados acadêmicos:

Os programas de reforço escolar e as atividades culturais ajudam a criar um ambiente mais acolhedor e atrativo, mostrando aos alunos que a escola é um espaço onde eles podem se desenvolver e se expressar (Gestor B).

No contexto da implementação da REM, tais iniciativas passaram a ser percebidas como fundamentais para reduzir os efeitos da sobrecarga curricular e da evasão, especialmente em escolas de tempo integral. Ao incluir atividades culturais e de apoio pedagógico, os gestores(as) buscavam oferecer alternativas para tornar os itinerários formativos mais significativos, em um cenário em que muitos estudantes demonstravam dificuldade de adaptação às novas exigências.

Esses arranjos demonstram o movimento dialético em ação. Conforme argumenta Lukács (1978), a realidade deve ser entendida como um processo dinâmico de transformações, impulsionado pelas contradições internas e externas. No contexto da REM, os gestores escolares atuam como mediadores dessas contradições, buscando equilibrar as exigências externas impostas pela reforma com as demandas internas das comunidades escolares. Esse equilíbrio requer não apenas criatividade e resiliência, mas também uma postura crítica diante das políticas centralizadas que, muitas vezes, não dialogam com as realidades locais.

Ademais, ainda que os depoimentos não expressem de forma direta uma intenção de resistência à REM, as estratégias relatadas como a reorganização de horários, a criação de atividades de reforço escolar e culturais, e o fortalecimento do diálogo com professores, podem ser interpretadas como práticas que buscam minimizar os efeitos mais excludentes da reforma. Tais iniciativas revelam que, mesmo em contextos de forte imposição externa, a gestão escolar atua na mediação crítica das políticas, abrindo brechas para práticas mais inclusivas e próximas das necessidades concretas da comunidade escolar.

Por fim, essas práticas destacam a importância de uma gestão democrática e participativa, que reconhece o potencial do planejamento coletivo e das iniciativas colaborativas como ferramentas fundamentais para enfrentar os desafios da implementação da REM. Nesse sentido, as estratégias relatadas não apenas apontam caminhos para a mitigação dos impactos negativos da reforma, mas também fornecem contribuições significativas sobre como as políticas públicas podem ser aprimoradas para atender de forma mais eficaz às necessidades reais das escolas e das comunidades escolares.

Os(as) gestores(as) e dirigentes sindicais compartilharam perspectivas fundamentais sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio (REM), evidenciando lacunas estruturais e apontando contradições entre os objetivos proclamados pela política e a realidade concreta das escolas. Longe de indicar caminhos de aprimoramento, suas falas ressaltam a necessidade de resistir a uma lógica que acentua desigualdades e fragiliza o papel democrático da gestão escolar.

Essas reflexões não indicam confiança em ajustes pontuais da reforma, mas revelam que, do ponto de vista das escolas e sindicatos, a REM intensifica processos de exclusão e precarização, demandando uma revisão estrutural das políticas educacionais e não apenas adequações superficiais.

Uma das sugestões mais recorrentes foi a necessidade de garantir maior autonomia financeira e administrativa para as escolas, juntamente com um suporte técnico contínuo por parte das secretarias de educação. A autonomia permitiria que as escolas se adaptassem de forma mais precisa às especificidades locais, enquanto o suporte técnico e financeiro proporcionaria as condições necessárias para que essa adaptação fosse viável. Um dirigente sindical afirmou:

Sem recursos adequados e formação contínua, a implementação da reforma continuará desigual e limitada. Precisamos de políticas que empoderem as escolas e valorizem seus profissionais (Dirigente sindical A).

Essa afirmação reforça a ideia de que autonomia sem o devido respaldo pode resultar em sobrecarga e desigualdades ainda maiores. Para que a autonomia administrativa seja efetiva, é imprescindível garantir condições estruturais mínimas, como recursos financeiros suficientes, formação continuada e acesso a materiais pedagógicos. Somente com esses elementos as escolas poderão implementar as mudanças propostas de forma consistente, respeitando suas particularidades regionais.

Outro aspecto destacado pelos entrevistados foi a revisão dos critérios de avaliação e bonificação. Eles argumentaram que a ênfase nos resultados de avaliações externas, muitas vezes utilizadas como parâmetro único de qualidade, desconsidera outras dimensões do ensino-aprendizagem, como inclusão, desenvolvimento social e emocional dos estudantes e práticas pedagógicas inovadoras. Para muitos, esses critérios reforçam desigualdades ao privilegiar escolas com melhores condições estruturais, enquanto penalizam aquelas situadas em contextos mais vulneráveis.

Como afirmou um dos gestores(as):

Os critérios de avaliação precisam ir além dos números e refletir a realidade complexa das escolas públicas, reconhecendo os esforços e desafios de cada comunidade escolar (Gestor A).

Essas reflexões indicam a necessidade de reavaliar os indicadores de qualidade educacional, considerando não apenas os resultados quantitativos, mas também elementos qualitativos que valorizem o papel das escolas como agentes de transformação social. Políticas que incentivem uma educação mais integral e inclusiva devem priorizar a formação de cidadãos críticos e participativos, em vez de restringirem sua análise a métricas como aprovação ou desempenho em testes padronizados.

Os(as) gestores(as) também destacaram a importância de valorizar o papel do professor(a) no processo de reforma. Muitos mencionaram que, sem a participação ativa dos docentes na elaboração e implementação das mudanças, as políticas têm pouca chance de sucesso. Além disso, a oferta de formações continuadas alinhadas às realidades locais foi amplamente citada como uma necessidade urgente.

Apesar das limitações estruturais e das dificuldades enfrentadas, os relatos dos gestores revelam criatividade e resiliência ao encontrar formas de superar os desafios impostos pela REM. As estratégias relatadas, como a adaptação das diretrizes à realidade de cada escola e o investimento em práticas que incentivem a permanência dos estudantes, mostram que, mesmo em cenários adversos, há potencial para avanços significativos.

As perspectivas sobre melhorias na REM reforçam a necessidade de um diálogo mais próximo entre gestores(as) escolares, secretarias de educação e comunidades locais. A superação das desigualdades no ensino médio exige um esforço conjunto para garantir que as políticas educacionais sejam mais inclusivas, sustentáveis e conectadas às demandas reais das escolas.

No que tange especificamente à formação e valorização dos gestores(as) escolares, os dados revelam um cenário de precarização e de negligência por parte das políticas educacionais implementadas após a REM.

As formações ofertadas são predominantemente tecnocráticas, voltadas para a execução de protocolos administrativos, sem considerar a complexidade do trabalho de liderança pedagógica e política exigido dos gestores. Além disso, a ausência de iniciativas efetivas de valorização profissional como a oferta de condições adequadas de trabalho, salários compatíveis com as responsabilidades e reconhecimento social evidencia um processo de desprofissionalização da função gestora, em desacordo com os princípios da gestão democrática e com a promoção da justiça educacional.

Considerando os dados empíricos e a fundamentação teórica analisada, conclui-se que a implementação da Reforma do Ensino Médio (REM) promoveu o retrocesso nos princípios da gestão escolar democrática nas escolas públicas de Marabá-PA.

A reforma acentuou práticas gerencialistas, restringiu os espaços participativos, agravou as condições de trabalho dos gestores(as) e esvaziou a formação crítica necessária à condução de projetos pedagógicos emancipatórios. Embora persistam práticas de resistência e adaptação no cotidiano escolar, a lógica dominante imposta pela REM fragilizou os fundamentos da gestão democrática, ampliando as desigualdades e comprometendo a função social da escola pública.

#### **5.4 Ensino médio integral**

A escolha das categorias analíticas “gestão democrática” e “ensino médio integral” fundamenta-se tanto na estrutura normativa da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), quanto nos desafios concretos enfrentados pelas escolas de Marabá-PA. O ensino médio integral constitui um dos eixos centrais da REM, por meio da ampliação da carga horária e da reorganização curricular, e impacta diretamente o cotidiano das escolas. Essa reorganização não se limita ao campo pedagógico, mas envolve decisões de gestão relacionadas à infraestrutura, à lotação docente, à permanência dos estudantes e ao relacionamento com a comunidade escolar.

Por essa razão, não é possível discutir a REM sem considerar a categoria do ensino médio integral como um espaço privilegiado para observar as contradições entre as exigências do Estado e as condições concretas das escolas. Do mesmo modo, a categoria da gestão democrática permite analisar como tais exigências se materializam no trabalho dos

gestores(as), revelando os limites e as possibilidades de práticas que busquem conciliar as metas impostas pela política educacional com os princípios de inclusão, participação e justiça social.

A proposta de ensino médio integral, tal como fundamentada na perspectiva crítica da educação, refere-se à formação omnilateral do ser humano, contemplando as dimensões intelectual, ética, estética, técnica e política dos estudantes, conforme defendem Frigotto e Ramos (2017). Essa concepção se distingue da simples ampliação da jornada escolar (tempo integral), que, isoladamente, não garante a efetividade de uma formação ampla e emancipatória. O ensino médio integral pressupõe a construção de sujeitos autônomos, críticos e historicamente situados, e não apenas a extensão do tempo de permanência na escola.

No entanto, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e sua implementação nas redes públicas estaduais, ao mesmo tempo em que proclamam o objetivo de formar sujeitos integrais, têm priorizado políticas de ampliação do tempo escolar desvinculadas da garantia de condições materiais, curriculares e pedagógicas adequadas para a efetivação desse ideal. A ampliação do tempo de permanência, sem a devida transformação qualitativa dos processos educativos, pode intensificar desigualdades e fragilizar a função formativa da escola pública.

A análise das experiências dos gestores(as) e dos dirigentes sindicais entrevistados(as) evidencia as tensões entre o discurso da educação integral e a prática efetivada nas escolas públicas de Marabá-PA. As subcategorias empíricas construídas, Permanência e evasão escolar e Formação integral versus formação técnica, permitem problematizar os limites e contradições da política de ensino médio integral no contexto da Reforma.

A proposta de Ensino Médio Integral, tal como concebida pelas diretrizes da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), apresenta uma concepção ambígua e contraditória de formação.

Enquanto os discursos oficiais enfatizam uma “formação humana integral” sustentada nos pilares do protagonismo juvenil, da aprendizagem por projetos, da interdisciplinaridade e da flexibilização curricular, a materialização dessa proposta tem se dado, na prática, sob a lógica da racionalidade técnica e da empregabilidade precoce, marcada pela fragmentação dos saberes e pelo esvaziamento da formação crítica e cidadã dos estudantes (Freitas, 2018; Motta; Frigotto, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos, especialmente nos eixos técnicos e profissionalizantes, expressam a hegemonia de uma

concepção de educação atrelada às demandas do mercado de trabalho e aos parâmetros de desempenho padronizado, o que revela a influência de organismos multilaterais e de interesses privatistas na formulação das políticas públicas para o ensino médio (Silva, 2021; Dourado, 2007).

Trata-se de um projeto que desloca o papel social da escola pública de espaço de produção do conhecimento crítico e de combate às desigualdades para um espaço de preparação funcional para o mundo do trabalho precário, sobretudo nos territórios periféricos e empobrecidos.

A implementação do modelo de tempo integral nas redes estaduais tem enfrentado inúmeros desafios estruturais, pedagógicos e sociais. É importante distinguir, no entanto, que embora diferentes redes já adotassem iniciativas de ampliação da jornada escolar antes da promulgação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), foi a partir dela que o ensino médio integral passou a ser institucionalizado como política nacional, por meio do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

No contexto da REM, a ampliação da carga horária passou a ser exigência para a reorganização curricular e para a oferta dos Itinerários Formativos, pressionando os sistemas de ensino a expandirem o tempo escolar sem, muitas vezes, garantir as condições materiais e humanas necessárias.

Pesquisas recentes reforçam essa constatação. O estudo de Cavaliere (2021) demonstra que a expansão do tempo integral, quando não acompanhada de políticas de permanência, tende a acentuar a exclusão dos estudantes trabalhadores e das populações periféricas. Relatório da CNTE (2022) também evidencia que, em diversos estados, a implementação do Ensino Médio Integral ocorreu sem a ampliação proporcional dos investimentos em infraestrutura, transporte escolar e alimentação, criando barreiras adicionais para as camadas mais vulneráveis.

De modo semelhante, Krawczyk (2018) aponta que a intensificação da jornada, desvinculada de políticas de assistência estudantil, aprofunda as desigualdades já presentes, pois penaliza os jovens que precisam conciliar trabalho e estudo. No caso do Pará, dados da Seduc-PA (2021) indicam taxas de evasão superiores entre estudantes do turno noturno, justamente os mais impactados pela ausência de políticas que garantam condições concretas de permanência. Esses elementos confirmam que o tempo integral, nos moldes em que vem sendo implementado, reproduz contradições históricas da escola pública brasileira e limita seu potencial de democratização.

Dessa forma, a categoria teórica Ensino Médio Integral, nesta análise, é mobilizada para problematizar os limites e contradições de sua implementação nas escolas públicas do município de Marabá-PA, à luz das experiências concretas dos gestores(as) e profissionais da educação. As duas subcategorias empíricas construídas *Permanência e evasão escolar* e *Formação integral versus formação técnica*, permitem desvelar os tensionamentos entre a retórica da política educacional e os desafios vivenciados cotidianamente na gestão escolar e nas práticas pedagógicas.

#### **5.4.1 Permanência e evasão escolar**

Os dados empíricos apontam que um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas de ensino médio regular especialmente nas turmas noturnas e também no ensino médio integral é a permanência dos estudantes. A ampliação do tempo escolar, sem a devida infraestrutura, apoio social e políticas intersetoriais, tem gerado sobrecarga para os jovens trabalhadores(as) e contribuído para o aumento da evasão.

O cotidiano escolar, tal como narrado pelas gestoras e por representantes sindicais, revela que a proposta de jornada ampliada, institucionalizada pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) por meio da indução ao modelo de ensino médio integral, não considera as múltiplas vulnerabilidades que atravessam a vida dos estudantes da rede pública, sobretudo em regiões periféricas.

O ensino noturno já vem com muitos problemas. A maioria são trabalhadores, não têm apoio da família, chegam cansados, muitos não aguentam e desistem (Gestor D).

A luta pela sobrevivência faz com que muitos alunos deixem a escola. Eles precisam trabalhar, não têm tempo nem energia para ficar o dia inteiro na escola (Gestor B).

Os depoimentos dos gestores(as) referem-se majoritariamente às escolas de ensino médio regular noturno, mas também evidencia a realidade do ensino médio regular diurno e o ensino médio integral que nos permite através analisar a REM no contexto dessas realidades, distintas. Embora, tenhamos também uma limitação empírica desta pesquisa, ainda assim, as falas dos entrevistados(as) em diferentes contextos sócio educacionais, são fundamentais para compreender as tensões geradas pela proposta do novo ensino médio e do ensino médio integral, uma vez que evidenciam as contradições estruturais do modelo: se a permanência já

é desafiadora em jornadas reduzidas, torna-se ainda mais problemática quando ampliada sem as condições materiais, pedagógicas e sociais necessárias.

Esses depoimentos evidenciam que, ao desconsiderar a realidade concreta da juventude pobre e trabalhadora, a implementação do novo ensino médio e ensino médio em tempo integral reforça dinâmicas excludentes. Em vez de garantir melhores condições de aprendizagem e permanência, o modelo atual centrado em metas de desempenho e no prolongamento da jornada escolar tende a intensificar os processos de evasão e fracasso escolar.

Conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Libâneo (2012), os moldes impostos pela Reforma desconsideram os condicionantes sociais e econômicos da permanência escolar, sobretudo entre estudantes das classes populares. Ao não assegurar políticas de apoio e inclusão, essa proposta tende a beneficiar apenas parcelas mais privilegiadas da população estudantil, aprofundando a histórica dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro.

O ensino noturno ele já vem com muitos problemas. São trabalhadores, pessoas de periferia, muitas vezes sem apoio familiar, o que compromete a permanência na escola (Gestor B).

Essa fala explicita as contradições estruturais da política educacional brasileira, especialmente no que diz respeito à universalização do Ensino Médio integral para populações historicamente marginalizadas.

A afirmação corrobora com o que Frigotto (2017) e Saviani (2008) denunciam como injustiça educacional estruturante, quando a escola pública atende uma população precarizada, estudantes-trabalhadores de periferia, sem suporte familiar, e ainda assim é exigida a responder aos mesmos parâmetros avaliativos de escolas elitizadas.

A lógica da implementação do ensino integral, especialmente noturno, não considera as reais condições de vida desses sujeitos. Como aponta Adrião (2022), há uma sobreposição de políticas focalizadas sem infraestrutura que ignora os determinantes sociais da evasão, como a necessidade de trabalhar, o deslocamento urbano e o cansaço físico.

A ampliação da jornada escolar prevista na Reforma do Ensino Médio (REM) pode, nesse cenário, transformar-se em um mecanismo de exclusão disfarçado de inclusão, uma vez que não há condições materiais para a permanência qualificada dos estudantes na escola tampouco políticas de assistência estudantil estruturadas no nível médio.

Essa reforma, ela dialogava diretamente com a reforma trabalhista. Foi feita para ter mais mão-de-obra barata. Colocou a escola pública em desvantagem (Dirigente Sindical A).

A fala articula com precisão o conteúdo político-ideológico da REM, conforme análise crítica de autores como Dardot e Laval (2016) e Kuenzer (2013). Ao vincular a reforma educacional à reforma trabalhista de 2017, o depoimento evidencia que a REM não é neutra: insere-se em uma lógica mais ampla de reestruturação produtiva do capital, que redefine a escola pública como espaço de preparação de jovens para ocupações precarizadas, em vez de garantir-lhes uma formação integral, crítica e emancipatória.

Ao transformar a escola pública em um espaço de formação flexível e rápida para o mercado, a REM enfraquece o caráter formativo crítico da educação, privilegiando itinerários profissionalizantes de baixa densidade científica. Isso expande a lógica do ensino como treinamento, preparando a juventude pobre para trabalhos mal remunerados, contribuindo para a naturalização das desigualdades sociais.

Além disso, a "desvantagem" das escolas públicas, mencionada pelo entrevistado, se acentua com a desigual distribuição de recursos, estruturas físicas e corpo docente qualificado, configurando um cenário de dualidade estrutural entre escola pública e privada, como denunciado por Saviani (2008).

Tem aluno aí que não está nem alfabetizado. A gente recebe alunos com nível muito baixo, e o professor tem que lidar com isso no ensino médio (Gestor D).

Esse depoimento revela um descompasso profundo entre as exigências curriculares da REM e a realidade concreta dos estudantes da escola pública, especialmente nas regiões periféricas e de menor IDH. Trata-se de um efeito perverso da fragmentação histórica do sistema educacional brasileiro, que transfere para o Ensino Médio a responsabilidade por lacunas de aprendizagem que deveriam ter sido enfrentadas nas etapas iniciais. Ao impor currículos flexíveis e itinerários formativos descolados dessa realidade, a REM não apenas ignora tais desigualdades, mas as intensifica, aprofundando a exclusão escolar já presente nos territórios vulneráveis.

A fala se alinha à crítica feita por Germano (2007), que aponta que políticas públicas educacionais descoladas da realidade social tendem a reforçar o fracasso escolar. A escola média, ao ser pressionada a cumprir metas de desempenho, sem considerar a heterogeneidade

das trajetórias escolares, acaba precarizando o trabalho docente e acentuando o sentimento de impotência institucional.

Além disso, o despreparo para lidar com estudantes em defasagem extrema representa um tensionamento prático entre os pressupostos idealizados da REM (protagonismo, autonomia, interdisciplinaridade) e a situação concreta da educação básica, em que falta apoio psicopedagógico, formação continuada e tempo para planejamento colaborativo.

Além disso, a ausência de políticas de assistência estudantil, como alimentação, transporte, atendimento psicossocial, bolsas de estudo e apoio à saúde mental, revela a insuficiência do Estado na criação de condições concretas para a efetivação do direito à educação em tempo integral. Essa ausência compromete diretamente os objetivos formativos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende a formação integral do estudante, mas não prevê mecanismos estruturais de apoio que garantam sua viabilidade.

O depoimento da Entrevistada D aponta também para uma ruptura entre o que é ensinado e o que é avaliado nos exames de acesso ao ensino superior:

O aluno está aprendendo uma coisa, mas o Enem cobra outra. Isso prejudica o aluno. Ele desanima, não entende o propósito de tanto conteúdo estranho (Gestor D).

Esse dado revela uma contradição fundamental da Reforma do Ensino Médio: ao mesmo tempo em que se propõe a diversificar e flexibilizar o currículo, com ênfase nos itinerários formativos, ela mantém ou até intensifica uma lógica avaliativa nacional centrada em competências acadêmicas tradicionais, como ocorre no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essa desconexão compromete a legitimidade da proposta curricular e mina a confiança dos estudantes no projeto educativo da escola pública.

A crítica que emerge dos dados empíricos encontra eco nas formulações de Motta e Frigotto (2017), ao denunciar a “pedagogia da adaptação” que atravessa as reformas educacionais de cunho neoliberal. Segundo o autor, trata-se de uma lógica que transfere para os sujeitos escolares, gestores(as), professores(as) e estudantes, a responsabilidade por problemas estruturais e históricos do sistema educacional brasileiro, desresponsabilizando o Estado de seu papel garantidor de direitos.

Como observa Dourado (2007), é preciso compreender que a permanência escolar não depende apenas de ações pedagógicas, mas de políticas públicas articuladas em diversas frentes: educação, saúde, assistência social, cultura e trabalho. Sem esse arcabouço, a jornada integral corre o risco de se converter em uma política de intensificação da exclusão, sobretudo

para as juventudes periféricas, que são as mais afetadas pela precarização das condições de vida.

Por fim, o enfrentamento do problema da evasão escolar, à luz da experiência das escolas pesquisadas em Marabá-PA, requer uma profunda revisão das diretrizes que regulam o ensino médio integral tal como proposto pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

A ampliação da jornada escolar, sem o devido aporte de políticas de assistência estudantil e de adaptação curricular às realidades socioterritoriais dos estudantes, tem produzido barreiras à permanência, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Os relatos das gestoras evidenciam que, longe de garantir uma formação integral e promover justiça social, a implementação da REM nessas escolas contribui para a intensificação das desigualdades e para o esvaziamento do sentido pedagógico da escola pública, o que exige a revisão crítica de seus pressupostos e mecanismos de execução.

Mais do que ampliar o tempo de permanência na escola, é necessário ressignificar esse tempo, garantindo sua relevância formativa, sua conexão com a vida dos estudantes e sua sustentabilidade material. Para isso, é imprescindível escutar as comunidades escolares e valorizar os saberes locais, conforme defendem autores como Arroyo (2014) e Gentili (2012a), na perspectiva de uma educação pública verdadeiramente democrática, inclusiva e emancipatória.

#### **5.4.2 Formação integral versus formação técnica**

A subcategoria *formação integral versus formação técnica* revela um dos tensionamentos estruturais mais críticos no cerne da Reforma do Ensino Médio. Embora o discurso oficial da REM enfatize uma formação humana integral, voltada para o protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida, as evidências empíricas apontam para uma prática curricular que, na realidade, se estrutura sob uma lógica instrumental, fragmentada e operacional, voltada sobretudo à empregabilidade precoce de jovens em contextos de vulnerabilidade social.

Não se trata, aqui, de uma crítica à formação técnica em si que, em instituições como os Institutos Federais, pode assumir um caráter emancipador e articulado a uma concepção ampla de educação, mas sim à forma restrita como essa formação tem sido promovida pela REM, com foco em competências pontuais, desarticuladas de um projeto educativo mais abrangente. Essa abordagem tecnicista esvazia a promessa de formação integral e limita as

possibilidades de desenvolvimento pleno dos estudantes, sobretudo aqueles das camadas populares.

Essa reforma foi feita para o mercado. O aluno escolhe itinerários sem saber o que está fazendo. Os professores muitas vezes não têm formação para essas disciplinas. A escola virou um laboratório de experiências mal planejadas. (Gestor C)

Inventaram um ensino quase profissionalizante, mas sem estrutura, sem equipamento, sem professores preparados. E chamam isso de protagonismo juvenil. (Gestor B)

As falas evidenciam uma profunda desconexão entre o ideal normativo da Lei nº 13.415/2017 e as condições concretas das escolas públicas estaduais. Conforme argumenta Saviani (2011), uma proposta educacional que se pretende formativa deve assegurar uma concepção de educação voltada ao desenvolvimento integral das capacidades humanas intelectuais, éticas, estéticas, técnicas, políticas e afetivas, em oposição à formação unilateral para o trabalho alienado e precário.

Na prática, contudo, o modelo proposto pela reforma opera sob uma racionalidade tecnicista e gerencialista, que fragmenta o conhecimento, rebaixa a formação geral básica e amplia a oferta de itinerários formativos com conteúdos superficializados e, muitas vezes, desconectados do saber sistematizado.

Como indicam Dourado (2007) e Motta e Frigotto (2017), essa lógica curricular é profundamente atravessada por interesses empresariais e mecanismos de controle por desempenho, em consonância com a agenda neoliberal de reconfiguração da educação como serviço.

A matriz curricular, reformulada pela REM, provocou mudanças profundas na estrutura organizacional das escolas, impondo desafios significativos para a sua implementação. Os gestores relataram dificuldades em alinhar os itinerários formativos às condições institucionais, aos recursos disponíveis e aos interesses dos estudantes. Como destacou um dos gestores entrevistados:

A matriz curricular foi elaborada sem considerar as especificidades das escolas públicas e das realidades regionais. A gente tem que ‘se virar nos 30’ para fazer com que funcione dentro das nossas limitações (Gestor D).

Essa declaração evidencia um descompasso entre as diretrizes nacionais da REM e as realidades locais, marcadas por desigualdades regionais e limitações estruturais. A elaboração

da matriz curricular, embora planejada para promover flexibilidade e autonomia, na prática, impôs às escolas públicas desafios que muitas vezes extrapolam sua capacidade de resposta.

Os entrevistados mencionaram que as mudanças na carga horária resultaram em adaptações forçadas, que nem sempre contemplam uma formação integral dos estudantes. Um gestor relatou que:

Professores de Sociologia e Filosofia perderam carga horária, precisaram migrar ou assumir projetos de vida para completar a jornada” (Gestor A).

Outro destacou que,

O improviso na distribuição das disciplinas fez com que conteúdos importantes ficassem de fora, porque a escola tinha que se virar para preencher as novas matrizes” (Gestor C).

Essas falas evidenciam como a redistribuição de conteúdos e o rearranjo das disciplinas, frequentemente realizados às pressas, geraram lacunas pedagógicas e comprometeram a qualidade do ensino. A situação é agravada pela fragmentação do conhecimento, com a redução ou exclusão de áreas formativas essenciais, contrariando o discurso oficial de formação integral.

A implementação dos itinerários formativos que deveriam possibilitar escolhas autônomas e diversificadas aos estudantes tem se dado, de modo geral, sem a devida estrutura física, pedagógica e humana. Isso produz situações de improvisação e precarização do trabalho docente, como relatado:

Como dar aula de meio ambiente se o professor é formado em matemática? Eles pegam o que tem. Isso não é formação integral, é improvisação (Gestor D).

O problema é que criaram nomes bonitos para esconder velhas práticas. As eletivas parecem inovadoras, mas são mais do mesmo, com uma roupagem nova (Gestor A).

Esse quadro reforça a denúncia de uma dualidade estrutural que historicamente caracteriza a educação brasileira: de um lado, uma formação crítica e científica assegurada aos estudantes das classes médias e altas, sobretudo nas escolas privadas; de outro, uma formação aligeirada e pragmática, voltada para o mundo do trabalho subalterno, oferecida às juventudes das periferias urbanas e zonas rurais (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Além disso, os documentos normativos da Reforma do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que proclamam o desenvolvimento de competências socioemocionais e a flexibilização curricular, deixam de assegurar os meios efetivos para uma formação crítica, plural e contextualizada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesse sentido, opera como instrumento regulador do conteúdo e da forma de ensino, subordinando a escola pública à lógica das avaliações externas e das competências de mercado, como apontado por Oliveira (2021).

O novo ensino médio mexeu com a estrutura das disciplinas. Aumentou a carga para uns e retirou de outros. Isso impacta diretamente o trabalho do professor (Diretor DRE).

O depoimento do diretor da DRE traz à tona um dos aspectos centrais da crítica à REM: a pulverização e a fragmentação curricular, que interfere diretamente na organização pedagógica das escolas e nas condições de trabalho dos professores. Como apontam Kuenzer (2013) e Ferretti (2009), a substituição das disciplinas tradicionais por “itinerários formativos” e “eletivas” sem base científica sólida compromete a coerência pedagógica e a identidade profissional dos docentes.

O aumento de carga horária para áreas como Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outras disciplinas, gera uma desvalorização simbólica e prática de áreas como Filosofia, Sociologia, química, física e Arte, o que fere os princípios de uma formação omnilateral, conforme defendido por Gramsci (1979) e Saviani (2008).

A fala também ilustra como a lógica da gestão por resultados, baseada em indicadores de desempenho, reconfigura o papel do gestor escolar: não mais como articulador do projeto pedagógico coletivo, mas como operador de uma engrenagem que precisa “entregar resultados”, uma característica do gerencialismo educacional criticado por Adrião (2022).

Nesse cenário, as escolas são convocadas a “mostrar resultados”, sobretudo por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mas não são asseguradas com os recursos humanos, materiais e formativos necessários para garantir uma educação de qualidade social. As gestoras relatam que, em muitos casos, os estudantes não compreendem o propósito das disciplinas ofertadas nos itinerários, o que compromete sua motivação, engajamento e desempenho.

A crítica das entrevistadas e entrevistados evidencia, assim, que o discurso da formação integral tem sido instrumentalizado para legitimar a precarização das condições de

ensino, a sobreposição de funções docentes e a desconexão curricular. Como destacou um dirigente sindical:

As escolas estaduais não têm nem material humano, nem estrutural para receber esse tal do ensino médio integral” (Dirigente Sindical B).

Um gestor(a) acrescentou que:

Professores tiveram que assumir projetos de vida e itinerários só para completar carga horária, mesmo sem formação específica” (Gestor A).

Enquanto outro relatou que:

“Os itinerários são impostos, vêm prontos, sem debate. A escola só executa” (Gestor B).

Como aponta Libâneo (2012), esse modelo reforça a responsabilização individual de estudantes e professores pelos resultados escolares, desconsiderando as determinações estruturais que condicionam o desempenho acadêmico e a permanência dos sujeitos na escola. Além disso, contribui para a despolitização da gestão educacional e para a ocultação das desigualdades históricas que configuram o sistema educacional brasileiro.

Portanto, o tensionamento entre a formação integral e a formação técnica, longe de ser um equívoco pontual da política educacional, revela sua orientação ideológica de fundo: formar trabalhadores adaptáveis e flexíveis, moldados pelas exigências de um mercado de trabalho precarizado e volátil, em detrimento da formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social (Motta; Frigotto, 2017; Dourado, 2007; Gentili, 2012a).

A análise dos dados coletados revela que a proposta de ensino médio integral prevista pela Reforma do Ensino Médio (REM) não se concretizou como uma política de formação omnilateral dos estudantes. Embora tenha ocorrido a ampliação do tempo escolar em diversas unidades públicas, essa expansão não foi acompanhada da necessária reconfiguração qualitativa do projeto educativo, tampouco do fortalecimento das condições estruturais e pedagógicas essenciais à permanência e à aprendizagem crítica dos estudantes.

A subcategoria "Permanência e evasão escolar" evidenciou que a extensão da jornada, desarticulada de políticas de assistência estudantil e de suporte social, ampliou a exclusão escolar, sobretudo entre jovens trabalhadores das periferias. Já a subcategoria "Formação integral versus formação técnica" revelou o predomínio de uma formação pragmática,

adaptada às demandas imediatas do mercado de trabalho precarizado, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e emancipadora.

Assim, conclui-se que, no que se refere à consolidação de uma proposta de ensino médio integral, a Reforma do Ensino Médio representou um retrocesso, ao subordinar a escola pública às lógicas da racionalidade técnica, da empregabilidade precoce e da flexibilização curricular, esvaziando o horizonte de formação plena e comprometendo a função social emancipatória da educação básica pública no Brasil.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma do Ensino Médio (REM), instituída pela Lei nº 13.415/2017, representa uma inflexão significativa na política educacional brasileira, especialmente no que diz respeito ao reordenamento da estrutura curricular, das atribuições dos profissionais da educação e, de modo acentuado, no trabalho da gestão escolar.

Apresentada sob o discurso da flexibilização, da modernização e do protagonismo juvenil, a REM tem se concretizado, na prática, como uma política de caráter neogerencialista, marcada por metas, controle, responsabilização individual e competição entre escolas, elementos que contrastam fortemente com os princípios de uma educação pública democrática e com a realidade concreta das escolas estaduais de Marabá-PA.

Os resultados desta pesquisa, ancorados na abordagem do materialismo histórico-dialético (Kosik, 1976; Marx, 2010), revelam que o foco da REM não é o estudante ou o processo educativo em sua integralidade, mas a performance mensurável, reduzida a índices e rankings. Tal lógica tem implicado a intensificação do trabalho dos gestores escolares, que passaram a ser cobrados como responsáveis diretos pelos resultados institucionais, sem a garantia de condições materiais, técnicas ou humanas para operar mudanças estruturais significativas.

A análise dos resultados desta pesquisa, conduzida a partir das categorias teóricas Gestão Democrática e Ensino Médio Integral, permite compreender de maneira mais ampla e crítica como a implementação da Reforma do Ensino Médio (REM) em Marabá-PA tensiona concepções históricas de educação pública e impõe novos desafios à atuação dos gestores(as) escolares.

Para além da exposição descritiva dos achados empíricos, torna-se necessário realizar uma leitura dialética dessas evidências, interpretando seus sentidos e implicações à luz das mediações teóricas estabelecidas nos fundamentos desta dissertação, especialmente a partir da perspectiva crítica do materialismo histórico-dialético (Kosik, 1976; Martins & Lavoura, 2018; Marx, 2010).

No que se refere à gestão escolar democrática, os dados empíricos demonstram que, embora persistam estruturas formais de participação, como conselhos escolares, reuniões pedagógicas e comissões deliberativas, essas instâncias têm funcionado de maneira cada vez mais protocolar, esvaziadas de um conteúdo realmente dialógico, crítico e formativo.

Esse esvaziamento está diretamente relacionado à forma como a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) tem sido implementada nas escolas públicas, promovendo uma

racionalidade gerencial centrada no cumprimento de metas, indicadores de desempenho e resultados mensuráveis, o que acaba por subordinar os espaços de participação a uma lógica burocrática e operacional.

A intensificação das tarefas administrativas e a pressão por resultados relegam as práticas participativas a um segundo plano, comprometendo o princípio da gestão democrática previsto na LDB e reafirmado pelas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

A falta de envolvimento das famílias, o esgotamento das equipes escolares e a pressão por resultados contribuem para transformar esses espaços em meras exigências burocráticas. Essa realidade distancia-se da concepção de gestão como ação político-pedagógica, conforme formulada por autores como Paro (2007, 2010), Dourado (2007) e Veiga (2013), que concebem a escola como um espaço público de formação de sujeitos históricos e como território de disputa por projetos societários antagônicos.

A atuação crescente de organizações privadas na formação de gestores escolares — como o ICE e outras instituições vinculados à Seduc — introduz uma racionalidade neogerencialista, que segundo Oliveira (2017), desloca o eixo da formação da reflexão crítica para o adestramento técnico.

Essa lógica vem se consolidando nas escolas por meio da imposição de metas, da vigilância sobre o cumprimento de protocolos, da valorização de plataformas digitais de monitoramento e da padronização de conteúdos didáticos, como alertam também Ball (2014) e Dardot & Laval (2016). O resultado é a constituição do que Ball denomina "subjetividade performática", ou seja, profissionais avaliados não por sua capacidade de promover processos pedagógicos emancipadores, mas por sua eficiência em entregar resultados quantificáveis.

No tocante à implementação do ensino médio integral, os relatos das gestoras revelam que a ampliação do tempo de permanência na escola, prevista como elemento central da REM, tem sido operacionalizada de forma desarticulada das condições materiais e sociais dos estudantes da rede pública.

A ausência de políticas de assistência estudantil, como alimentação escolar em tempo integral, transporte gratuito, atendimento psicossocial e infraestrutura adequada, compromete o objetivo declarado da formação humana integral e transforma a jornada estendida em fator de exclusão, sobretudo nas escolas de periferia e no turno noturno.

Conforme analisam Motta e Frigotto (2017) e Gentili (2012a), a ampliação da carga horária, quando implementada sem políticas intersetoriais de permanência, tende a acentuar desigualdades já existentes, penalizando principalmente os estudantes trabalhadores e em situação de vulnerabilidade.

Tal movimento consolida a histórica dualidade estrutural da educação brasileira, conforme denunciada por autores como Saviani (2011) e Manacorda (2007): de um lado, a formação crítica, científica e unilaterial reservada às elites; de outro, uma formação técnica e funcional, destinada às classes populares, que reproduz a lógica da adaptação ao mercado de trabalho precarizado.

A BNCC e os documentos normativos da REM reforçam essa lógica ao articularem competências gerais e específicas a parâmetros de desempenho estabelecidos por avaliações externas, como o Enem e o Saeb. Embora se utilizem de uma linguagem orientada à autonomia e ao protagonismo estudantil, essas diretrizes omitem as desigualdades estruturais que afetam o cotidiano das escolas públicas e impõem às instituições de ensino a responsabilidade por resultados que extrapolam sua capacidade de intervenção direta.

Como enfatiza Saviani (2011), uma verdadeira formação integral não pode se dar sem a mediação crítica entre as condições objetivas da vida dos educandos e os conteúdos históricos sistematizados que possibilitam sua superação.

Do ponto de vista metodológico, a escolha pelo materialismo histórico-dialético como fundamento teórico permitiu compreender essas contradições não como falhas pontuais de implementação, mas como expressões das determinações estruturais do modo de produção capitalista.

A escola pública, nesse contexto, ocupa um lugar ambíguo: é ao mesmo tempo espaço de resistência e de reprodução, tensionada entre o projeto emancipador da educação como direito social e o projeto adaptativo da educação como instrumento de empregabilidade. Conforme Kosik (1976), a análise da totalidade concreta exige a identificação dos nexos internos entre os fenômenos aparentes e as determinações profundas da realidade social.

Nesse sentido, a atuação das gestoras entrevistadas expressa tanto os limites impostos por esse contexto quanto a emergência de práticas contra hegemônicas. A escuta ativa, o acolhimento das vulnerabilidades estudantis, a crítica ao formato das formações tecnocráticas e a defesa da autonomia curricular, ainda que incipientes, apontam para possibilidades de reinvenção da escola como espaço de produção de conhecimento crítico e de construção coletiva de alternativas.

Essas estratégias dialógicas e comprometidas com a realidade dos sujeitos escolares se alinham à pedagogia freiriana (Freire, 1996) e à proposta de educação socialmente referenciada defendida por Arroyo (2014) e Gentili (2012a).

Além dessas constatações, evidências empíricas levantadas nesta pesquisa permitem tensionar ainda mais os discursos oficiais sobre a democratização da gestão escolar e a

expansão do ensino médio integral, desvelando contradições ocultadas pelas políticas educacionais vigentes.

A implementação da REM sob o modelo de ensino médio integral e também no ensino médio regular diurno e noturno, revelou contradições estruturais profundas quando confrontada com a realidade das escolas públicas de Marabá-PA, especialmente no turno noturno e nas periferias. A ampliação da jornada escolar, que teoricamente visa à formação omnilateral, na prática intensifica a exclusão dos estudantes trabalhadores(as), que não dispõem de condições objetivas para permanecer na escola por períodos prolongados.

A ausência de políticas de permanência adequadas, como alimentação, transporte, assistência social e atendimento pedagógico individualizado, torna a ampliação da carga horária uma medida formalista e excludente, como já advertiam Frigotto (2017) e Motta (2019).

Outro aspecto crítico é o descompasso entre o nível de escolarização dos estudantes e as exigências do novo modelo curricular. Gestores(as) relatam o ingresso de alunos(as) no ensino médio com sérias lacunas de alfabetização e aprendizagem básica, revelando a falência de políticas estruturantes de igualdade.

Esse cenário reforça a dualidade estrutural da educação brasileira: enquanto para os setores populares oferece-se uma formação empobrecida e técnica, as elites mantêm o acesso à formação científica e crítica. A lógica da "personalização dos percursos", ao invés de promover autonomia, consolida a fragmentação curricular e o rebaixamento epistemológico da escola pública, como denunciado por Saviani (2011) e Gentili (2012).

Além disso, a reorganização curricular promovida pela REM implica não apenas em alterações de conteúdos, mas em transformações no próprio trabalho docente e na arquitetura institucional da escola. A lógica dos itinerários formativos impõe uma rotatividade de professores(as), a fragmentação das turmas, a perda da identidade disciplinar e o acúmulo de responsabilidades para os gestores(as), que precisam acomodar demandas contraditórias sem suporte técnico, financeiro ou político.

Essa precarização, mascarada pela retórica da inovação pedagógica, intensifica a vulnerabilidade das escolas públicas, desconsiderando as condições concretas de seus estudantes e profissionais.

Em síntese, a proposta de ensino médio integral, ao ser operada sob uma lógica neoliberal, instrumentaliza a escola pública como engrenagem de um sistema de formação de força de trabalho barata, desprovida de criticidade e direitos. Tal processo é expressão do

modo de produção capitalista em sua fase mais regressiva, em que até mesmo os espaços de produção simbólica, como a escola, são capturados por rationalidades de mercado.

Diante disso, reafirma-se a importância de retomar o projeto de educação omnilateral e de escola socialmente referenciada, capaz de articular teoria e prática, trabalho e cultura, ciência e vida.

Em suma, os dados analisados nesta pesquisa permitem afirmar que a Reforma do Ensino Médio, ao ser implementada em contextos marcados pela desigualdade estrutural e pela ausência de diálogo com os sujeitos escolares, tem reforçado tendências excludentes, tecnocráticas e despolitizadas.

Entretanto, a presença de gestores(as) que reconhecem essas contradições e que buscam enfrentá-las a partir de práticas democráticas e críticas reafirma o papel estratégico da gestão escolar na defesa do direito à educação pública de qualidade social. Retomar o horizonte da gestão democrática, da formação omnilateral e do currículo emancipador constitui, portanto, um imperativo ético, político e epistemológico para aqueles que acreditam na educação como prática de liberdade e transformação social.

Diante das análises realizadas e a partir dos relatos dos gestores(as) das escolas de Ensino Médio regular e ensino médio integral de Marabá, é possível afirmar que essas instituições se distanciam do ideal de formação omnilateral que orienta as concepções de educação integral defendidas neste trabalho.

Embora formalmente inseridas em uma política de ampliação da jornada escolar, as práticas observadas e os discursos dos gestores revelam que a formação oferecida mantém-se fragmentada, instrumental e fortemente influenciada por lógicas gerencialistas e tecnicistas. Essa constatação, confirmada tanto nas entrevistas quanto nas observações in loco, indica que a realidade das escolas de tempo integral no município não concretiza a proposta de formação integral e emancipadora que se deseja.

Assim, é necessário reconhecer que, em Marabá, o modelo vigente do “novo ensino médio regular e de tempo integral, tal como implementado via REM, se aproxima mais de uma perspectiva funcional e adaptativa do que de uma proposta crítica e omnilateral de formação humana.

O primeiro objetivo da pesquisa, identificar as atividades e os principais desafios enfrentados pelos gestores(as) escolares, foi corroborado pelas entrevistas, que revelaram um cotidiano marcado pela sobrecarga, pela ausência de equipes completas, pela pressão por resultados e pela desarticulação entre as diretrizes da Seduc-PA e as condições reais das escolas. O(a) gestor(a), na REM, tornou-se um “faz-tudo”, como indicaram os depoimentos,

acumulando funções administrativas, pedagógicas e sociais, muitas vezes sem formação específica ou apoio técnico.

O segundo objetivo, analisar os arranjos dos gestores(as) escolares diante dos desafios da Lei nº 13.415/2017, também foi evidenciado. A pesquisa mostrou que, mesmo diante de inúmeras adversidades, os gestores(as) têm mobilizado estratégias de resistência e reinvenção: desde a reorganização pedagógica com base em planejamento coletivo até a implementação de projetos culturais e ações voltadas à permanência e ao acolhimento dos estudantes.

Tais iniciativas revelam o movimento dialético do trabalho escolar: ainda que tensionado por contradições externas (imposições curriculares, metas, bonificações, improvisações), os sujeitos desenvolvem arranjos que buscam ressignificar a prática educativa a partir das necessidades reais de suas comunidades.

O terceiro objetivo, conhecer as perspectivas dos gestores(as) sobre a REM, revelou percepções marcadas por tensões e contradições. Os depoimentos destacaram sobretudo a sobrecarga administrativa, a falta de estrutura física e de equipes técnicas, além da pressão por resultados vinculados a avaliações externas. Embora alguns entrevistados mencionem avanços pontuais, como a ampliação de cursos de formação, a maioria ressaltou que tais iniciativas se mostraram insuficientes diante da complexidade das mudanças. Esses relatos não expressaram diretamente uma oposição entre promessas e realidade, mas evidenciam o peso das condições concretas e a dificuldade de materializar a reforma em contextos escolares já precarizados.

A REM foi percebida, majoritariamente, como uma política excludente, tecnocrática e descolada das demandas locais. A matriz curricular, por exemplo, foi criticada por ser imposta de cima para baixo, sem considerar as particularidades regionais e sem oferecer o suporte necessário à sua implementação. Itinerários formativos improvisados, falta de professores(as) habilitados e lacunas formativas foram apontados como fatores que comprometem a formação integral dos estudantes.

Além disso, políticas estaduais reforçam a lógica meritocrática da REM, operando como mecanismos de regulação que, ao invés de promover justiça educacional, aprofundam as desigualdades entre as escolas e os sujeitos escolares.

A título de exemplo, o avanço do estado do Pará da 26ª posição no ranking nacional para o 6º lugar no IDEB, embora amplamente divulgado, foi problematizado por um dos entrevistados do sindicato, que destacaram que embora tenha havido melhoria nos indicadores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, ainda foram incipientes para justificar tamanha elevação no ranqueamento nacional, apontando para possíveis estratégias, distorções

e fragilidades na lógica da avaliação e no uso de resultados para fins políticos e de bonificação.

Nesse contexto, a precarização do trabalho do(a) gestor(a) escolar aparece como uma das consequências mais alarmantes da REM. A intensificação do trabalho, a ausência de planejamento prévio, a falta de diálogo com as escolas e a despolitização da função gestora contribuem para o enfraquecimento das práticas democráticas e para o adoecimento dos profissionais.

A gestão, sob a lógica da Nova Gestão Pública, deixa de ser um espaço de mediação crítica e passa a ser um *locus* de vigilância, controle e execução de políticas alheias à realidade escolar.

Apesar disso, a pesquisa também revelou que a gestão democrática ainda se configura como possibilidade concreta de resistência. Quando orientada por princípios de participação, escuta ativa e compromisso com a justiça social, a atuação dos gestores(as) pode contribuir para a reconstrução de uma escola mais inclusiva, acolhedora e formadora. As experiências relatadas mostram que, mesmo sob forte pressão institucional, é possível produzir alternativas críticas a partir do cotidiano da escola básica brasileira.

Conclui-se, portanto, que a REM, em sua configuração atual, compromete o direito à educação pública de qualidade socialmente referenciada, com uma formação integral. Ao transferir para os gestores(as) a responsabilidade pela execução de uma política excludente, imposta verticalmente e orientada pela lógica de mercado, o Estado se exime de seu papel constitucional e agrava as desigualdades históricas. Entretanto, os dados desta pesquisa também demonstram que há espaços de resistência, onde a atuação crítica e comprometida dos gestores(as) escolares pode ser vetor de transformação.

Ao concluir esta investigação, torna-se necessário destacar que, apesar das escolas de Ensino Médio regular e em tempo integral de Marabá estarem formalmente vinculadas à proposta de ampliação da jornada escolar e ao discurso da formação integral, os dados empíricos revelam um distanciamento substancial em relação à concepção de formação omnilateral que orienta esta pesquisa.

As falas dos gestores(as) e a análise das condições estruturais e pedagógicas indicam que, na prática, as escolas operam sob uma lógica fragmentada, tecnicista e subordinada a interesses mercadológicos, o que compromete a construção de um projeto educativo que promova o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

A formação integral, entendida como aquela que articula dimensões cognitivas, éticas, estéticas, culturais e políticas do ser humano, não encontra respaldo efetivo nas experiências

relatadas, sendo substituída por práticas que privilegiam a empregabilidade, a produtividade e o desempenho mensurado por indicadores externos.

Nesse sentido, conclui-se que a realidade das escolas de ensino médio regular e integral em Marabá, no atual contexto da REM, não, mas sim de uma versão funcionalista que reforça desigualdades e limita o potencial emancipador da educação pública.

É urgente, portanto, que as políticas públicas reconheçam o trabalho do(a) gestor(a) escolar como função política, complexa e estratégica, uma vez que ele(a) está na liderança da escola básica e é também referência na materialização das políticas públicas educacionais que refletem no cotidiano da escola.

Assim, faz-se necessário garantir formação continuada crítica, autonomia institucional real, condições de trabalho dignas. Somente assim será possível consolidar uma escola pública democrática, comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção de um projeto educativo voltado às necessidades e potencialidades da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAUJO, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *Holos*, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/7065>. Acesso em: 7 maio 2023.
- ARAUJO, R. M. de L. *Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ARELARO, L. R. G. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. *Retratos da Escola*, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/770/722>. Acesso em: 16 maio 2023.
- ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. São Paulo: Editora Vozes, 4. ed., 2014.
- BALL, S. J. Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70, 1977.
- BARROSO, J. *Autonomia da escola: práticas e discursos*. Lisboa: Educa, 1996.
- BORTOLOTO, C. C.; ALMEIDAL, S. V. de; LOPES, C. Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. *Perspectiva*, v. 34, n. 2, p. 555-581, 2016.
- BOUTIN, A. C. B. D.; FLACH, S. de F. A influência dos agentes privados na reforma do Ensino Médio. *MARGENS - Revista Interdisciplinar*, v. 11, n. 16, p. 57-67, jun. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensino/v29/1983-1730-ensino-29-e023.pdf> Acesso em: 15 jun. 2023
- BRANCO, E. P. et al. *A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais*. Curitiba: Appris, 2020.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 22.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Senado Federal. Comissão Mista da MP 746/2016. *Parecer nº 95/2016 do Senador Pedro Chaves sobre o Projeto de Conversão da MP 746 em Lei*. Brasília, nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe sobre a reformulação do ensino médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 3, de 21 de fevereiro de 2018*. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 fev. 2018. p. 41. [2018A]

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 nov. 2018. p. 42. [2018B]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa de apoio ao novo ensino médio: documento orientador da portaria nº 649/2018*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2018. [2018C]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos*. Brasília: MEC, 2018d. Disponível em: <https://shorturl.at/JR7cV>. Acesso em: 11 ago. 2024. [2018D]

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. [2018E]

BRAZ, M. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serviço Social & Sociedade*, p. 85-103, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/J74WJRdJH6sHMHC9MhSDc8Q/?lang=pt> Acesso em: 14 jan. 2024.

CAETANO, M. R.; PERONI, V. M. V. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo-projetos em disputa. *Trabalho necessário*. Rio de Janeiro, RJ. Vol. 20, n. 42 (2022), p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259115>. Acesso em: 14 jan. 2024.

CARVALHO, M. *Educação e Inclusão: Políticas Públicas e Práticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2013.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Retratos da Escola*, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 13 abr. 2023.

CIAVATTA, M. A formação integrada: escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303> Acesso em 20 ago, 2023.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 14 fev. 2024.

CÓSSIO, M. F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1570-1590, 2014. Disponível em: [https://www.redalyc.org/pdf/766/Resumenes/Abstract\\_76632904008\\_2.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/766/Resumenes/Abstract_76632904008_2.pdf) Acesso em 27 jan 2024.

COSTA, M. O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2023.

COSTA, M. C. O. da. *Novo Ensino Médio na Paraíba: a perspectiva de estudantes e professores de Escolas Cidadãs Integrais Técnicas*. 2023. 88 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, 2023.

CUNHA, L. A. *Educação e Desenvolvimento no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2013.

CUNHA, L. A. O Ensino Profissional: Grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 154, p. 912-933, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?format=html> Acesso em 14 fev. 2024.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: Atalho para o passado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/>. Acesso em 19 set 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 921-946, 2007.

ESTEBAN, M. T. Escola, currículo e avaliação. In: *Escola, currículo e avaliação*. 2005. p. 167-167. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1075118> Acesso em: 19 ago 2024.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. da. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, jun. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/88zn9TyCkLVg9xCY8ghshCq/> Acesso em: 14 jul 2024

FERRETTI, C. J. Desenvolvimento nacional e regional e as demandas da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, p. 54-64, 2015. Disponível em: [dc112f680ecc872ce3e2ab3509e42435d02.pdf](https://dc112f680ecc872ce3e2ab3509e42435d02.pdf). Acesso em: 16 out 2023

FERRETTI, C. J. Reformulações do ensino médio. *Holos*, v. 6, p. 71–91, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>. Acesso em: 11 ago. 2024.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. D. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, v. 38, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/> Acesso em: 11 ago. 2024.

FRANÇA, M. H. de O.; CAVALCANTE, G. S. A historicidade da dualidade no ensino e a reforma do ensino médio: a escola unitária e a escola dual. In: *Anais VII CONEDU - Edição Online*. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67652>. Acesso em: 10 ago. 2024

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 121, p. 1103-1126, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2023.

FREITAS, N. C. de; ROMEU, M. C.; BARROSO, M. C. da S. Análise crítica das reformas curriculares do Ensino Médio: implicações para o ensino de Ciências da Natureza. *Educar em Revista*, v. 40, p. e94740, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gv9JcRwDFHh79gnR34bZ36D/?lang=pt>. Acesso em: 20 set 2023.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 128, p. 1063-1084, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, R. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvérsio. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/>. Acesso em 19 set 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; NEVES, B. M.; BATISTA, E. G.; SANTOS, J. R. dos. O "estado da arte" das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, G. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 83-112.

GADOTTI, M. *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, M. *Gestão democrática com participação popular: planejamento e organização da educação nacional*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. (Série Cadernos de Formação, v. 6).

GADOTTI, M. Gestão democrática com participação popular. In: *Conferência Nacional de Educação*. 2014.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, W. *Educação, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Edusp, 2010.

GENTILI, P. *Neoliberalismo e Educação: manual do usuário*. São Paulo: Cortez, 2012a.

GENTILI, P. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2012b.

GHIRALDELLI JR., P. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. Barueri: Manole, 2003.

GÍLIO, I. *Trabalho e educação: formação profissional e mercado de trabalho*. NBL Editora, 2000.

GOIS, A. *As desigualdades no ensino de tempo integral*. O Globo, Rio de Janeiro, 02 ago. 2024. Coluna Antônio Gois. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/antonio-gois/coluna/2024/08/as-desigualdades-no-ensino-de-tempo-integral.ghtml>. Acesso em: 31 mar. 2025.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: *Cadernos do Cárcere*, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4. ed., 2006. p. 13-53.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. *La formazione dell'uomo: scritti di pedagogia*. Organização de Giovanni Urbani. Roma: Editori Riuniti, 1969.

HEBERT, J.; SILVA, J. A. E.; SANTOS, J. B. O novo ensino médio e o neoliberalismo: a educação dentro da lógica capitalista. *VERUM: Revista de Iniciação Científica*, v. 3, n. 1, p. 69-83, 2023. Disponível em:  
<https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeiniciacaocientifica/article/view/770>. Acesso em 18 nov 2023.

HILL, D. Resisting Neo-liberal Global Capitalism and Its Depredations: education for a new democracy. *Doing Democracy: Striving for Political Literacy and Social Justice, Counterpoints*, v. 322, p. 33-49, 2008. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/45178332> Acesso em: 19 ago 2024.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 1337-1354, 2010. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=html&lang=pt> Acesso em 27 jan. 2024.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo editorial, 2019.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? *Educação em Revista*, v. 34, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/>. Acesso em: 05 abr. 2023.

LENOIR, Y. O utilitarismo de assalto às ciências da educação1. *Educar em Revista*, p. 159-168, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h9XWGkZVJ4V36PXmFBrksqN/> Acesso em: 11 set 2023.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 7. ed. Goiânia: Alternativa, 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. *Organização e Gestão da Escola-teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *A organização e a gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIMA, E. M. B. S. *Implementação do Projeto Jovem de Futuro em Marabá/PA (2012-2014) no contexto da Escola de Ensino Médio Girassol: entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica, Belém, 2021.

LIMA, M.; PACHECO, Z. S. T. de A. As políticas públicas e o direito à educação: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego versus Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, v. 38, p. 489-504, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DcNcfjDnyvfjqKQ4d8FhxLN/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2024.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista katálysis*, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/> Acesso em: 14 set 2023.

LIMA, L. C. Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões pós-reformistas. 2001.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. e230058, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnPmLQkFfr97q4s3Rf/> Acesso em: 19 ago 2024.

LINO, L. A.; ARRUDA, M. C. C. Retrocessos e contrarreforma educacional: um ensaio sobre exclusão social em tempo de golpes. *Movimento: Revista de Educação*, n. 8, p. 7-42, 2018.

LÜCK, H. et al. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2009.

LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Série Cadernos de Gestão

LUKÁCS, G. et al. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de ciências humanas*, v. 4, p. 1-18, 1978.

MACIEL, G. A.; PERBONI, F.; DOS SANTOS VIEGAS, E. R. Gestão escolar no Ensino Médio após a reforma. *Horizontes: Revista de Educação*, v. 5, n. 9, p. 51-67, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/7999> Acesso em 14 jun 2024.

MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2004.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 1, p. 11-18, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/pee/a/HCbNpr4B5TyFBsPRdtgs3Yn/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.scielo.br/j/pee/a/HCbNpr4B5TyFBsPRdtgs3Yn/?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 27 jan. 2024.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?lang=pt> Acesso em: 14 set 2023.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MEDEIROS, R.; FARIA, L. H. O Novo Ensino Médio e o cancelamento do futuro. *Jornal GGN*, 11 dez. 2024. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/educacao/meudeiros-faria-novo-ensino-medio-e-cancelamento-do-futuro>. Acesso em 15 dez 2024.

MELO, A. A. S.; SOUSA, F. B. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 9, n. 1, p. 25-36, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/78201964/A\\_Agenda\\_Do\\_Mercado\\_e\\_a\\_Educa%C3%A7%C3%A7%C3%A3o\\_No\\_Governo\\_Temer](https://www.academia.edu/78201964/A_Agenda_Do_Mercado_e_a_Educa%C3%A7%C3%A7%C3%A3o_No_Governo_Temer). Acesso em 14 jun 2024.

MOCARZEL, M. S. M. V.; ROJAS, A. A.; PIMENTA, M. de F. B. A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 22, n. esp.1, p. 159-176, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10788> Acesso em: 19 fev. 2024.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/>. Acesso em: 22 fev 2024.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549273001.pdf> Acesso em: 14 jul 2024.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Brasília: MEC, 2018.

MOCARZEL, M. S. M. V.; ROJAS, A. A.; PIMENTA, M. de F. B. A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, v. 22, n. 1, p. 159-176, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766279010/637766279010.pdf>. Acesso em 29 fev. 2024.

OLIVEIRA, D. A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. *Educação e Filosofia* [online], v. 28, n. 1es, p. 225-243, 2014. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-596x2014000300225&script=sci\\_abstract&tlang=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-596x2014000300225&script=sci_abstract&tlang=en). Acesso em 20 fev 2024.

OLIVEIRA, N. C. Relação público-privada na educação básica brasileira: as implicações do neogerencialismo como modelo de gestão. *MARGENS - Revista Interdisciplinar*, v. 11, n. 16, p. 57-67, jun. 2017. Disponível em: <http://novoperiodicos.ufpa.br/periodicos/index.php/revistamargens/article/view/5411/4521> Acesso em: 14 ago. 2024.

OLIVEIRA, A. M. V. de M. et al. (Orgs.). *Diálogos críticos - Volume 4: Diversidade e autonomia x padronização e controle na educação pública: projetos em disputa* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

O'NEILL, D. Mais a Temer do que Esperar: educação radical e classe trabalhadora. *Educação & Realidade*, v. 46, n. 3, e117080, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/cQHrVDQ3HvTJXZ3MnXYXM5k/?lang=pt>. Acesso em 12 jan 2024.

ORTEGA, A.; HOLLERBACH, J. D. G. Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação. *Educação em Foco*, v. 26, n. 50, p. 1-30, 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6817>. Acesso em 14 mar 2024.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Documento Curricular do Estado do Pará: Etapa Ensino Médio - DCEPA*. Volume II. Belém, 2021.

PARO, V. H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 2002.

PARO, V. H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v36n03/v36n03a08.pdf> Acesso em: 19 set 2024.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 14, n. 2, p. 243-251, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001172556> Acesso em: 19 set 2024.

PEREGRINO, M.; PRATA, J. de M. Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio—o que se vê quando se olha de um outro lugar?. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. e280052, 2023.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. *Currículo sem fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 234-255, 2013. Disponível em: [https://web.archive.org/web/20180423015942id\\_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf](https://web.archive.org/web/20180423015942id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf) Acesso em: 23 jul 2024

PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. *Eccos Revista Científica*, n. 62, 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1983-92782022000300200&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1983-92782022000300200&script=sci_arttext). Acesso em 23 jul 2024

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface-comunicação, saúde, educação*, v. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/> Acesso em: 14 set 2023.

RETRATOS DA ESCOLA. *Desafios da ampliação da jornada escolar no Brasil: entre o ideal e as condições reais*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 18, n. 38, p. 1-22, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/550/pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SANTOS, B. S. *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2015.

SARAIWA, A. M. A. A Gestão escolar no novo Ensino Médio:: os sujeitos e os tempos. *Revista Ponto de Vista*, v. 13, n. 2, p. 01-15, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16905> Acesso em: 19 ago 2024.

SAVIANI, D. Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 1231-1255, 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx>. Acesso em: 14 jun 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Espaço Aberto: Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, abr. 2007b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/b70a/cede43b1572768eceae052d4327253b7e190.pdf>. Acesso em 21 ago 2023.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações. 11<sup>a</sup> ed. Revisada. Campinas, SP: autores associados, 2011.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, p. 653-662, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/?format=html&lang=pt>. Acesso em fev. 2024.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores associados, 2021.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. L. *A reforma do ensino médio e as aprendizagens flexíveis: uma modernização conservadora neoliberal*. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 3, p. 117-129, set./dez. 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16407/10865>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SINGER, A. et al. *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

SOARES, D. F.; SILVA, L. F. S. C. da. *Os desafios da gestão escolar com a reforma do ensino médio*. Dez. 2021. [Artigo] – Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4959/1/SOARES.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOUZA NETO, A. Ensino Médio em disputa: tensões engendradas em torno do currículo. *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 3, p. 1263-1287, 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762019000301263&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762019000301263&script=sci_arttext). Acesso em 03 set 2023.

VICENTE, A. da S.; MOREIRA, S. C.; VALE, I. S. do. *A inflexibilização curricular via reforma do ensino médio no Brasil*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 40-60, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/366264894>. Acesso em: 31 mar. 2025.

VOLPI, M. *10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. Coordenação: Mário Volpi, Maria de Salete Silva e Júlia Ribeiro. Brasília: Unicef, 2014.

## APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO  
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LINHA: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA  
ESCOLA BÁSICA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (INSTITUIÇÃO)**

**PESQUISA: “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ-PA:  
DESAFIOS E IMPACTOS NO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR”**

**MESTRANDA: TATIANA ALVES DOS SANTOS.**

**ORIENTADOR: PROF. DR. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A Universidade Federal do Pará – UFPA, através do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), sob a coordenação da Profa. Dra. Amélia Maria Araujo Mesquita e orientador da pesquisa prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, vem por meio deste solicitar autorização à mestrandona Tatiana Alves dos Santos para possível coleta de dados ao desenvolvimento da referida pesquisa que visa: *analisar os impactos que a gestão escolar das escolas de EM de Marabá-PA tem enfrentado com a implementação da REM.*

Além disso, constitui finalidades da pesquisa: *identificar os principais desafios enfrentados pelos gestores escolares nas escolas de ensino médio de Marabá-PA, diante das mudanças impostas pela REM; analisar os arranjos dos gestores nas escolas de EM em Marabá-PA frente aos desafios decorrentes da implementação da Lei nº 13.415/2017 e conhecer as perspectivas desses gestores em relação às mudanças impostas pela REM.*

O que você precisa autorizar a mestrande do PPEB/UFPA é a realização da coleta de dados conforme entrevista semiestruturada e roteiro de observação participante em anexo. Para evitar a preocupação de que seus dados sejam divulgados, esclarecemos que as informações obtidas têm uma única finalidade que é a pesquisa e que os resultados obtidos serão descritos de forma sistematizados, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação, também se manterá o anonimato dos sujeitos envolvidos.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Prof. Orientador da Pesquisa

---

Prof.<sup>a</sup> Responsável pela Pesquisa

## APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO  
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LINHA: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA  
ESCOLA BÁSICA**

**PESQUISA: “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ-PA: DESAFIOS  
E IMPACTOS NO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR”**

**MESTRANDA: TATIANA ALVES DOS SANTOS**

**ORIENTADOR: PROF. DR. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(GESTORES ESCOLARES)**

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada **“A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ-PA: DESAFIOS E IMPACTOS NO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR”**, desenvolvida pela Mestranda Tatiana Alves dos Santos, orientada pelo Professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo. O objetivo desta pesquisa: **analisar os desafios e impactos da implementação da reforma do ensino médio no trabalho dos gestores das escolas de EM de Marabá.**

Dessa forma, você é convidada(o) a participar do seguinte procedimento de coleta de dados: entrevistas semiestruturada, a qual será gravada em formato de áudio (MP3) e, posteriormente, transcrita, exclusivamente para fins de pesquisa. Realizarmos a entrevista a partir de um roteiro que compõem questões abertas que solicitam da(o) entrevistada(o) a exposição acerca das seguintes temáticas: Competências do(a) gestor(a) escolar; Reforma do Ensino Médio; Implementação do Novo Ensino Médio; Resultados das avaliações externas, Desafios da Gestão Escolar; Apoio à Gestão Escolar; Infraestrutura, Flexibilização do Ensino Médio Regular e Integrado e Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio.

Sendo assim, assumiremos com você os seguintes compromissos:

- 1.** As identidades de todas (os) as (os) participantes serão mantidas em sigilo;
- 2.** As informações reunidas serão utilizadas, exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos futuros trabalhos científicos os quais poderão surgir a partir dela;
- 3.** Os resultados lhes serão apresentados permitindo que você tenha conhecimento dos dados sistematizados durante a pesquisa, assegurando que esses dados não serão utilizados em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas;
- 4.** Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir de participar da pesquisa, poderá ser feito em qualquer fase, sem sanção alguma;
- 5.** Você poderá receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail ([tatiana.santos@neb.ufpa.com.br](mailto:tatiana.santos@neb.ufpa.com.br)) e/ou telefone (94) 98123-5487
- 6.** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa;
- 7.** Este Termo será assinado em duas vias, ficando um em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da(o) participante

---

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE C



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E  
GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LINHA: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA  
ESCOLA BÁSICA**

**PESQUISA: “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ-PA: DESAFIOS E  
IMPACTOS NO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR”**

**MESTRANDA: TATIANA ALVES DOS SANTOS.**

**ORIENTADOR: PROF. DR. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(DIRETORES DA DRE 4/MARABÁ)**

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ-PA: DESAFIOS E IMPACTOS NO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR”, desenvolvida pela Mestranda Tatiana Alves dos Santos, orientada pelo Professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo. O objetivo desta pesquisa é *analisar os desafios e impactos da implementação da reforma do ensino médio no trabalho dos gestores das escolas de EM de Marabá.*

Dessa forma, você é convidada(o) a participar do seguinte procedimento de coleta de dados: entrevistas semiestruturada, a qual será gravada em formato de áudio (MP3) e, posteriormente, transcrita, exclusivamente para fins de pesquisa. Realizarmos a entrevista a partir de um roteiro que compõem questões abertas que solicitam da(o) entrevistada(o) a exposição acerca das seguintes temáticas: Implementação do Novo Ensino Médio, Desafios da Implementação do NEM, Apoio à Gestão Escolar, Processo Formativo dos profissionais da educação, Infraestrutura, Flexibilização do Ensino Médio Regular e Integrado e Currículo do Novo Ensino Médio/Itinerâncias Formativas,

Sendo assim, assumiremos com você os seguintes compromissos:

1. As identidades de todas (os) as (os) participantes serão mantidas em sigilo;

- 2.** As informações reunidas serão utilizadas, exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos futuros trabalhos científicos os quais poderão surgir a partir dela;
- 3.** Os resultados lhes serão apresentados permitindo que você tenha conhecimento dos dados sistematizados durante a pesquisa, assegurando que esses dados não serão utilizados em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas;
- 4.** Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir de participar da pesquisa, poderá ser feito em qualquer fase, sem sanção alguma;
- 5.** Você poderá receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail ([tatiana.santos@neb.ufpa.com.br](mailto:tatiana.santos@neb.ufpa.com.br)) e/ou telefone (94) 98123-5487
- 6.** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa;
- 7.** Este Termo será assinado em duas vias, ficando um em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da(o) participante

---

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE D



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO  
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LINHA: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA BÁSICA**

**PESQUISA: “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ-PA: DESAFIOS E IMPACTOS NO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR”**

**MESTRANDA: TATIANA ALVES DOS SANTOS.**

**ORIENTADOR: PROF. DR. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(COORDENADORES DO SINTEPP ESTADUAL)**

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ-PA: DESAFIOS E IMPACTOS NO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR”, desenvolvida pela Mestranda Tatiana Alves dos Santos, orientada pelo Professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo. O objetivo desta pesquisa é *analisar os desafios e impactos da implementação da reforma do ensino médio no trabalho dos gestores das escolas de EM de Marabá.*

Dessa forma, você é convidada (o) a participar do seguinte procedimento de coleta de dados: entrevistas semiestruturada, a qual será gravada em formato de áudio (MP3) e, posteriormente, transcrita, exclusivamente para fins de pesquisa. Realizarmos a entrevista a partir de um roteiro que compõem questões abertas que solicitam da (o) entrevistada (o) a exposição acerca das seguintes temáticas: Reforma do Ensino Médio; Implementação do Novo Ensino Médio; Flexibilização do Ensino Médio Regular e Integrado e Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio; Trabalho e formação dos trabalhadores em educação;

Sendo assim, assumiremos com você os seguintes compromissos:

1. As identidades de todas (os) as (os) participantes serão mantidas em sigilo;

- 2.** As informações reunidas serão utilizadas, exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos futuros trabalhos científicos os quais poderão surgir a partir dela;
- 3.** Os resultados lhes serão apresentados permitindo que você tenha conhecimento dos dados sistematizados durante a pesquisa, assegurando que esses dados não serão utilizados em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas;
- 4.** Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir de participar da pesquisa, poderá ser feito em qualquer fase, sem sanção alguma;
- 5.** Você poderá receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail ([tatiana.santos@neb.ufpa.com.br](mailto:tatiana.santos@neb.ufpa.com.br)) e/ou telefone (94) 98123-5487
- 6.** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa;
- 7.** Este Termo será assinado em duas vias, ficando um em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da(o) participante

---

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE E



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E  
GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LINHA: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA BÁSICA**

**PESQUISA: “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ-PA: DESAFIOS E IMPACTOS NO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR”**

**MESTRANDA: TATIANA ALVES DOS SANTOS.**

**ORIENTADOR: PROF. DR. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR(A) ESCOLAR**

- 1.** Como você começou sua carreira na gestão escolar e o que te motivou a assumir a direção de uma escola de ensino médio? Descreva a sua experiência recente na gestão escolar
- 2.** Quais são as características da comunidade escolar atendida pela sua escola?
- 3.** Como você descreveria o perfil dos estudantes que frequentam a escola e os principais desafios enfrentados por eles?
- 4.** Quais são as principais responsabilidades e atividades que você realiza no seu cotidiano como diretor(a)? Quais são as competências mais importantes para um(a) gestor(a) escolar nos dias de hoje?
- 5.** Como você concilia as demandas administrativas e pedagógicas no seu dia a dia de trabalho?
- 6.** Como você avalia o clima de trabalho entre os docentes e a equipe pedagógica? De que maneira a gestão contribui para a manutenção de um bom ambiente profissional?

- 7.** Quais práticas você adota para incentivar a colaboração entre professores e a integração da equipe pedagógica com a gestão?
- 8.** Quais estratégias você utiliza para identificar e enfrentar os desafios relacionados ao aprendizado e à permanência dos alunos na escola?
- 9.** Como você acompanha o desempenho acadêmico dos alunos e os resultados das avaliações internas e externas?
- 10.** Como você trabalha com a equipe pedagógica e os professores para garantir que os alunos atinjam seus objetivos educacionais? E como se dá o processo formativo dos professores, gestores e demais profissionais de Educação?
- 11.** De que forma você acredita que a gestão escolar pode influenciar positivamente a qualidade do ensino oferecido?
- 12.** Houve alguma mudança mais significativa nos últimos anos que afetou a maneira como a escola funciona? Houve algum impacto no trabalho da gestão escolar? Como esses impactos foram gerenciados, ou quais estratégias foram adotadas para enfrentá-las?
- 13.** Nos últimos tempos, você percebeu a necessidade de ajustar ou reavaliar suas práticas de gestão? Pode compartilhar foi isso e por quê?
- 14.** Em termos de recursos e apoio, como você tem se sentido em relação às condições disponíveis para realizar seu trabalho da melhor forma?
- 15.** Quais são suas expectativas em relação à evolução do ensino médio nos próximos anos?
- 16.** Há mais algum aspecto que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência como gestor nos últimos anos?

## APÊNDICE F



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E  
GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LINHA: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA  
BÁSICA**

**PESQUISA: “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ-PA: DESAFIOS E  
IMPACTOS NO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR”**

**MESTRANDA: TATIANA ALVES DOS SANTOS**

**ORIENTADOR: PROF. DR. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORES DA DRE 4/MARABÁ**

- 1.** Quais as suas principais atribuições enquanto gestor da DRE Marabá?
- 2.** Como tem sido a experiência da DRE Marabá na orientação e implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas de Marabá-PA, especialmente no que tange à adaptação curricular e infraestrutura escolar?
- 3.** Quais são os principais desafios enfrentados pelos gestores escolares diante das mudanças propostas pela REM, considerando os aspectos administrativos, pedagógicos e de infraestrutura?
- 4.** A DRE/ Seduc-PA têm oferecido apoio financeiro, pedagógico, de infraestrutura ou de formação continuada às iniciativas de gestão escolar para a implementação do NEM? Esse apoio tem sido suficiente para enfrentar os desafios?
- 5.** A DRE/Seduc-PA têm promovido a participação da comunidade escolar na implementação da REM? De que maneira?
- 6.** Quais são as implicações mais significativas da REM na dinâmica da organização administrativa, pedagógica e social das escolas de Marabá-PA, observadas até o momento?

- 7.** Como a DRE e Seduc-PA têm acompanhado e avaliado essas implicações?
- 8.** Como você enxerga o alinhamento das normativas implementadas pela Seduc-PA para a consolidação do NEM e a realidade vivenciada pelas escolas de Marabá-PA?
- 9.** Como a DRE/Seduc-PA tem apoiado a implementação do NEM, em relação ao processo formativo dos profissionais em educação e na garantia de materiais pedagógicos para trabalhar os itinerários amazônicos e a recomposição de aprendizagem dos estudantes? Quais instituições apoiam nesse processo?
- 10.** Há alguma reflexão adicional ou consideração que você acredita ser importante e gostaria de compartilhar sobre o tema?

## APÊNDICE G



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E  
GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LINHA: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA BÁSICA**

**PESQUISA: “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ-PA: DESAFIOS E IMPACTOS NO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR”**

**MESTRANDA: TATIANA ALVES DOS SANTOS**

**ORIENTADOR: PROF. DR. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DO SINTEPP ESTADUAL**

- 1.** Como você avalia o Ensino Médio anterior ao “novo” modelo proposto pela reforma em termos de estrutura, conteúdo e abordagem pedagógica?
- 2.** Quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas na implementação da Reforma do Ensino Médio - REM na rede estadual de ensino médio do Pará?
- 3.** Como a reforma do ensino médio tem impactado o trabalho dos professores e demais profissionais da educação em relação às práticas pedagógicas e formação contínua?
- 4.** Você percebe algum movimento significativo de rejeição ou crítica por parte da comunidade escolar em relação ao novo ensino médio? Se sim, quais são os principais pontos de insatisfação?
- 5.** Qual é a posição do SINTEPP em relação ao atual movimento de pedido de revogação da reforma do ensino médio?
- 6.** Como o SINTEPP tem se organizado e atuado para enfrentar os desafios impostos pela reforma e defender uma educação de qualidade?
- 7.** Como você avalia a adequação dos recursos e capacitações oferecidos para apoiar a implementação da reforma nas escolas em Marabá-PA?

**ANEXO 1**  
**MATRIZES CURRICULARES – 2024**



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL II, MÉDIO E PROFISSIONAL  
COORDENAÇÃO DE ENSINO MÉDIO



**MATRIZ CURRICULAR 2024 - ENSINO MÉDIO**

	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	CICLO DA JUVENTUDE										
			1º ANO			2º ANO			3º ANO				
			CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS	CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS	CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS		
<b>FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>	Arte	40	1	4	40	1	4	40	1	4			
	Linguagens e suas Tecnologias	Educação Física	40	1	4	40	1	4	40	1	4		
		Língua Inglesa	40	1	4	40	1	4	40	1	4		
		Língua Portuguesa e suas Literaturas	200	5	20	200	5	20	200	5	20		
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	200	5	20	200	5	20	200	5	20		
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	80	2	8	80	2	8	80	2	8		
		Física	80	2	8	80	2	8	80	2	8		
		Biologia	80	2	8	80	2	8	80	2	8		
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	80	2	8	80	2	8	80	2	8		
		Geografia	80	2	8	80	2	8	80	2	8		
<b>PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS</b>		Sociologia	40	1	4	40	1	4	40	1	4		
		Filosofia	40	1	4	40	1	4	40	1	4		
	<b>Sub Total</b>			<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	
	<b>Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias</b>	<b>Unidade Curricular</b>			<b>1º ANO</b>			<b>2º ANO</b>			<b>3º ANO</b>		
		Clâncias da Natureza e Suas Tecnologias (Itinerários Amazônicos)	80	2	8	80	2	8	80	2	8		
		Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima	40	1	4	40	1	4	40	1	4		
		Eletriva*	40	1	4	40	1	4	40	1	4		
		Projeto de Vida	40	1	4	40	1	4	40	1	4		
		<b>Sub Total</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>20</b>		
		<b>Unidade Curricular</b>			<b>1º ANO</b>			<b>2º ANO</b>			<b>3º ANO</b>		
		Clâncias Humanas e Sociais Aplicadas (Itinerários Amazônicos)	80	2	8	80	2	8	80	2	8		
		Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima	40	1	4	40	1	4	40	1	4		
		Eletriva*	40	1	4	40	1	4	40	1	4		
<b>PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS</b>		Projeto de Vida	40	1	4	40	1	4	40	1	4		
<b>Linguagens, Matemática e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>	<b>Sub Total (Itinerário Formativo)</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>20</b>			
	<b>Unidade Curricular</b>			<b>1º ANO</b>			<b>2º ANO</b>			<b>3º ANO</b>			
	Linguagens e Suas Tecnologias (Itinerários Amazônicos)	80	2	8	80	2	8	80	2	8			
	Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima	40	1	4	40	1	4	40	1	4			
	Eletriva*	40	1	4	40	1	4	40	1	4			
	Projeto de Vida	40	1	4	40	1	4	40	1	4			
	<b>Sub Total (Itinerário Formativo)</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>20</b>			
	<b>Unidade Curricular</b>			<b>1º ANO</b>			<b>2º ANO</b>			<b>3º ANO</b>			
	Matemática e Suas Tecnologias (Itinerários Amazônicos)	80	2	8	80	2	8	80	2	8			
	Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima	40	1	4	40	1	4	40	1	4			
	<b>PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS</b>		Eletriva*	40	1	4	40	1	4	40	1	4	
			Projeto de Vida	40	1	4	40	1	4	40	1	4	
<b>Matemática e Suas Tecnologias</b>	<b>Sub Total (Itinerário Formativo)</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>20</b>			
	<b>Unidade Curricular</b>			<b>1º ANO</b>			<b>2º ANO</b>			<b>3º ANO</b>			
	Projeto de Vida Aplicado à Formação Profissional	40	1	4	40	1	4	40	1	4			
	Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima	40	1	4	40	1	4	40	1	4			
	Componentes Específicos da Formação Profissional	200	5	20	200	5	20	200	5	20			
	Atividades Teórico-Práticas de Formação Profissional **	80	2	8	80	2	8	80	2	8			
	<b>Sub Total (Itinerário Formativo)</b>	<b>360</b>	<b>9</b>	<b>36</b>	<b>360</b>	<b>9</b>	<b>36</b>	<b>360</b>	<b>9</b>	<b>36</b>			
	<b>Carga Horária Total (Anual)</b>	<b>1360</b>	<b>34</b>	<b>136</b>	<b>1360</b>	<b>34</b>	<b>136</b>	<b>1360</b>	<b>34</b>	<b>136</b>			

\* A escola poderá ofertar até 80 horas do Componente Curricular Eletriva, desde que 40h seja efetiva no contraturno e destinada a Língua Espanhola onde existir interesse por parte dos estudantes.

\*\* Pode adotar organização semestral da oferta dos componentes curriculares.



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
DIRETORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CORREÇÃO DE FLUXO



## MATRIZ CURRICULAR DA EJA ENSINO MÉDIO

	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CICLO DA EJA				
			CH ANUAL	CH SEMANAL	CH ANUAL	CH SEMANAL	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Arte	40	1	40	1	
		Educação Física	40	1	40	1	
		Língua Inglesa	40	1	40	1	
		Língua Portuguesa e suas Literaturas	120	3	120	3	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	120	3	120	3	
		Química	40	1	40	1	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	40	1	40	1	
		Biologia	40	1	40	1	
		História	40	1	40	1	
		Geografia	40	1	40	1	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Sociologia	40	1	40	1	
		Filosofia	40	1	40	1	
CARGA HORÁRIA TOTAL			640	16	640	16	
PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS		Unidade Curricular	CICLO DA EJA				
		Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	80	2	80	2	
		Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima	40	1	40	1	
		Eletiva*	40	1	40	1	
		Projeto de Vida	40	1	40	1	
		Sub Total	200	5	200	5	
		Carga Horária Total - PERCURSO I	840	21	840	21	
PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS		Unidade Curricular	CICLO DA EJA				
		Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	80	2	80	2	
		Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima	40	1	40	1	
		Eletiva*	40	1	40	1	
		Projeto de Vida	40	1	40	1	
		Sub Total	200	5	200	5	
		Carga Horária Total - PERCURSO II	840	21	840	21	
PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS		Unidade Curricular	CICLO DA EJA				
		Linguagens e Suas Tecnologias	80	2	80	2	
		Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima	40	1	40	1	
		Eletiva*	40	1	40	1	
		Projeto de Vida	40	1	40	1	
		Sub Total	200	5	200	5	
		Carga Horária Total - PERCURSO III	840	21	840	21	
PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS		Unidade Curricular	CICLO DA EJA				
		Matemática e Suas Tecnologias	80	2	80	2	
		Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima	40	1	40	1	
		Eletiva*	40	1	40	1	
		Projeto de Vida	40	1	40	1	
		Sub Total	200	5	200	5	
		Carga Horária Total - PERCURSO IV	840	21	840	21	
PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS		Unidade Curricular	CICLO DA EJA				
		Projeto de Vida Aplicado à Formação Profissional	40	1	40	1	
		Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima	40	1	40	1	
		Componentes Específicos da Formação Profissional*	320/440	8/11	320/440	8/11	
		Sub Total	400/520	10/13	400/520	10/13	
		Carga Horária Total - PERCURSO V	1040/1160	26/29	1040/1160	26/29	

\*A carga horária do PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS poderá variar em 300 horas e 400 horas em acordo com o curso técnico ministrado 300 horas e 1.200 h.



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL II, MÉDIO E PROFISSIONAL  
COORDENAÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL



## MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO INTEGRAL ENSINO MÉDIO

Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	CICLO DA JUVENTUDE						
		1º ANO		2º ANO		3º ANO		
		CH ANUAL	CH SEMANAL	CH ANUAL	CH SEMANAL	CH ANUAL	CH SEMANAL	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Arte	40	1	40	1	40	1	
	Linguagens e suas Tecnologias	40	1	40	1	40	1	
	Língua Inglesa	40	1	40	1	40	1	
	Língua Portuguesa e suas Literaturas	200	5	200	5	200	5	
	Matemática e suas Tecnologias	200	5	200	5	200	5	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	80	2	80	2	80	2	
	Química	80	2	80	2	80	2	
	Física	80	2	80	2	80	2	
	Biologia	80	2	80	2	80	2	
	História	80	2	80	2	80	2	
PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS	Geografia	80	2	80	2	80	2	
	Sociologia	40	1	40	1	40	1	
	Filosofia	40	1	40	1	40	1	
Sub Total		1000	25	1000	25	1000	25	
PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS	Edição Profissional e Técnica nas Escolas de Tempo Integral	Unidade Curricular		1º ANO		2º ANO		
		CH ANUAL	CH SEMANAL	CH ANUAL	CH SEMANAL	CH ANUAL	CH SEMANAL	
		Projeto de Vida	80	2	80	2	80	2
		Educação ambiental, sustentabilidade e clima	40	1	40	1	40	1
		Língua Inglesa	40	1	40	1	40	1
		Estudo Orientado	240	6	240	6	240	6
		Componentes Específicos da Formação Profissional	240	6	240	6	240	6
		Atividades Teórico-práticas de Formação Profissional	80	2	80	2	80	2
		Sub Total	720	18	720	18	720	18
		Carga Horária - PERCURSO I	1720	43	1720	43	1720	43
PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS	Escolas de Tempo Integral	Unidade Curricular		1º ANO		2º ANO		
		CH ANUAL	CH SEMANAL	CH ANUAL	CH SEMANAL	CH ANUAL	CH SEMANAL	
		Projeto de Vida	120	3	120	3	120	3
		Educação ambiental, sustentabilidade e clima	40	1	40	1	40	1
		Língua Inglesa	40	1	40	1	40	1
		Estudo Orientado	240	6	240	6	240	6
		Aprofundamento Curricular	80	2	80	2	80	2
		Eletiva	80	2	80	2	80	2
		Projeto Permanente por Afinidade	40	1	40	1	40	1
		Práticas Experimentais	80	2	80	2	80	2
		Sub Total	720	18	720	18	720	18
Carga Horária - PERCURSO II		1720	43	1720	43	1720	43	