



**INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS  
CAMPUS OURO BRANCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**EVALDO ROSA DE OLIVEIRA**

**“NOVO” ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE A COMPREENSÃO  
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**Ouro Branco  
2023**



**INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS  
CAMPUS OURO BRANCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**Evaldo Rosa de Oliveira**

**“NOVO” ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE A COMPREENSÃO  
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Ouro Branco do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José Fernandes da Silva.

**Ouro Branco - Minas Gerais  
2023**

---

O48n Oliveira, Evaldo Rosa de.

"Novo" ensino médio [manuscrito] : uma análise sobre a compreensão de educação profissional e tecnológica / Evaldo Rosa de Oliveira. – 2023.

172 f. : il. color.

Orientador: José Fernandes da Silva.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2023.

1. Currículo. 2. “Novo” ensino médio. 3. Educação profissional e tecnológica. 4. Mundo do trabalho. 5. Mercado de trabalho. I. Silva, José Fernandes da. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. III. Título.

---

CDU 371.214.116

Catálogo: Rosângela Marques de Souza  
Bibliotecária - CRB-6/2126

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS  
Campus Ouro Branco  
Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco  
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG  
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 07/12/2023 (sete de dezembro de dois mil e vinte e três), com início às 15h (quinze horas), por videoconferência e transmissão pelo canal do Youtube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** do Mestrando **IVALDO ROSA DE OLIVEIRA** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestre. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "**NOVO**" **ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE A COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**". A dissertação foi considerada **APROVADA**.

O **produto educacional**, intitulado "Mercado de Trabalho e Mundo do Trabalho" foi **VALIDADO** pela Comissão Examinadora e considerado **APROVADO**.

A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

- Prof. Dr. José Fernandes da Silva (IFMG - Orientador)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Fernandes Nunes (UFOP)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gláucia do Carmo Xavier (IFMG)
- Prof. Dr. Pablo Menezes e Oliveira (IFMG-Suplente)

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelos membros da Banca Examinadora, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT – IFMG para registro acadêmico na documentação do mestrando.

Ouro Branco, 07 de dezembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Gláucia do Carmo Xavier, Professora**, em 11/12/2023, às 08:58, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **celia maria fernandes nunes, Usuário Externo**, em 11/12/2023, às 19:08, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Fernandes da Silva, Professor**, em 04/03/2024, às 10:02, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **1753304** e o código CRC **0B5212B3**.

À minha mãe, Fatinha,  
e ao meu pai Vicente (*in memoriam*)

## AGRADECIMENTOS

A toda minha família, em especial a minha mãe, Imaculada de Fátima (Fatinha), que fez de tudo para que eu chegasse até aqui. Sem ela eu não seria ninguém.

Agradeço ao meu irmão José Carlos e à minha irmã Mônica de Fátima pelo apoio e impulso na vida acadêmica. E, aos meus sobrinhos Bianca Rafaela, Heitor Vicente e Maria Clara por me fazerem acreditar em dias melhores.

Ao Davidson Junior por fazer essa caminhada mais leve.

Agradeço ao meu orientador, José Fernandes da Silva, pela oportunidade concedida a mim de cursar o Mestrado no IFMG/*Campus* Ouro Branco, pela orientação, pelas conversas, pelas parcerias, pela paciência. Por ser uma referência de uma visão de mundo comprometida com a redução das desigualdades.

Aos professores do ProfEPT, em especial à professora Dra Gláucia do Carmo Xavier a quem agradeço pelas orientações que foram fundamentais na consolidação desta pesquisa.

À Professora Dra. Célia Maria Fernandes Nunes pela honra imensa de ter aceitado o convite para compor a banca desta dissertação. Agradeço pelas indicações de leituras, disponibilidade de tempo e incentivo a dar continuidade aos estudos.

Ao Professor Pablo Menezes pelas contribuições e reflexões contínuas.

Ao professor Teodoro Zanardi da Pontifícia Universidade Católica (PUC/Minas) por ter permitido que eu participasse do Grupo de Pesquisa Currículo Crítico, Educação Transformadora: Políticas e Práticas.

À SEE/MG por ter deferido meu pedido de afastamento para estudos.

À Isânia das Graças e ao Wanderson Correia pelo apoio, paciência e carinho no processo de afastamento para estudos.

À minha amiga Marly Tarcísia que, diariamente, ensina-me a resistir sempre.

A todos meus alunos que desde o início da minha carreira me ensinaram todos os dias e me fazem redobrar o prazer pela docência a cada ano.

Aos meus amigos da graduação em Filosofia, Adriano Miguel, Neila Oliveira e João Paulo.

À Turma do ProfEPT 2022, especialmente aos meus queridos amigos, parceiros, companheiros de Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica: Fernando Rodrigues, Gracielle Paixão, Irving Lélis, Leonice Lopes, Márcia Villaça, Mariana Gois, Renato Souza e Sônia Regina.

Às docentes e a equipe gestora participante desse estudo, que gentilmente concederam-me as entrevistas.

À/ao Alessandra Braga, Aparecida Delamore, Efigênia de Fátima, Elizângela Duarte, Edna Edwirges, Francisco Barbosa, Letícia Brandão, Helen Nunes, Márden Pádua, Selma Coelho, Maria Teresa Guimarães, Maura de Britto, Vinicius Souza e Moisés Braga pelo apoio acadêmico e técnico.

*“Tuas ideias não correspondem aos fatos [...]  
Eu vejo o futuro repetir o passado  
Eu vejo um museu de grandes novidades  
O tempo não para  
Não para, não para.”*

*Cazuza*

## RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa qualitativa realizada em uma Escola-Piloto da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais cujo objetivo foi analisar o conceito de Educação Profissional e Tecnológica implementado, no contexto do “Novo” Ensino Médio. Essa etapa final da educação básica, em virtude da homologação da Lei nº 13.415/2017, foi segmentada em duas partes: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Por meio destes, tornou-se possível a oferta da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse âmbito, o estado de Minas Gerais elaborou o programa Escolas-Piloto, com o intuito de efetivá-lo em caráter experimental no interstício de 2020 a 2023. Como técnicas para produção de dados da pesquisa, foram empreendidas entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e com as professoras responsáveis por ministrar o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*. As informações coletadas possibilitaram identificar (des)continuidades entre a modalidade de EPT ofertada na rede estadual de Minas e a postulada pelas bases marxiana e marxista, em virtude da forte influência neoliberal nessa política educacional, que aprofundou as desigualdades educacionais, por meio de um ensino (neo)tecnicista. Como resultado, foi desenvolvido um Produto Educacional, no formato de vídeo, intitulado *Mercado de Trabalho e Mundo do Trabalho*. O referido material promove debate sobre as peculiaridades de uma educação omnilateral e politécnica, em contraposição a um ensino (neo)tecnicista.

**Palavras-Chave:** Currículo. “Novo” Ensino Médio. Educação Profissional e Tecnológica. Mundo do Trabalho. Mercado de Trabalho.

## ABSTRACT

This dissertation presents a qualitative research carried out in a Pilot School of the State Department of Education of Minas Gerais whose objective was to analyze the concept of Professional and Technological Education (PTE) implemented in the context of the “New” High School. This final stage of basic education, due to the approval of Law No. 13,415/2017, was segmented into two parts: Basic General Training and Training Itineraries. Through these, it became possible to offer Professional and Technological Education. In this context, the state of Minas Gerais developed the Pilot Schools program, with the aim of implementing it on an experimental basis in the interstice from 2020 to 2023. As techniques for the production of research data, semi-structured interviews were conducted with the management team and with the teachers responsible for teaching the Curricular Component Introduction to the World of Work. The information collected made it possible to identify (dis)continuities between the PTE modality offered in the state network of Minas Gerais and the one postulated by the Marxian and Marxist bases, due to the strong neoliberal influence in this educational policy, which deepened educational inequalities, through a (neo)technicist teaching. As a result, an Educational Product was developed, in video format, entitled Labor Market and World of Work. This material promotes a debate on the peculiarities of an omnilateral and polytechnic education, as opposed to a (neo)technicist education.

**Keywords:** Curriculum. “New” High School. Professional and Technological Education. World of Work. Labor Market.

## RESUMEN

Cette thèse présente une recherche qualitative réalisée dans une école pilote du Département d'État de l'Éducation du Minas Gerais dont l'objectif est d'identifier et d'analyser l'approche de l'éducation professionnelle et technologique à la lumière du curriculum, de la littérature marxiste et marxiste, dans le contexte de « Nouvelle » moyenne d'enseignement. Cette dernière étape de l'éducation de base, suite à l'approbation de la loi n° 13 415/2017, a été divisée en deux parties : la formation générale de base et les itinéraires de formation. Grâce à eux, la fourniture d'un enseignement professionnel et technologique est devenue possible. Dans ce contexte, l'État du Minas Gerais a développé le programme Écoles Pilotes, dans le but de le mettre en œuvre à titre expérimental entre 2020 et 2023. Comme techniques de production de données de recherche, des entretiens semi-structurés ont été réalisés avec l'équipe de direction et avec les enseignants chargés d'enseigner la Composante Curriculaire Préparation au Monde du Travail. Les informations recueillies ont permis d'identifier des (dis)continuités entre la modalité EPT proposée dans le réseau étatique de Minas et celle postulée par les bases marxistes et marxistes, en raison de la forte influence néolibérale dans cette politique éducative, qui a approfondi les inégalités éducatives, à travers l'enseignement néotechnicien. . En conséquence, un produit éducatif a été développé, sous forme vidéo, intitulé Marché du travail et monde du travail. Ce matériel favorise le débat sur les particularités d'un enseignement omnilatéral et polytechnique, par opposition à un enseignement néotechnique.

**Mots-Clés:** Curriculum. “Nouveau” lycée. Enseignement Professionnel et Technologique. Le Monde du Travail. Marché du Travail.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1-</b> Principais alterações no “Novo” Ensino Médio .....	50
<b>FIGURA 2-</b> Regulamentação do “Novo” Ensino Médio .....	52
<b>FIGURA 3-</b> Habilidades associadas ao mundo do trabalho .....	55
<b>FIGURA 4-</b> Teorias e níveis curriculares .....	71
<b>FIGURA 5-</b> Níveis curriculares .....	76
<b>FIGURA 6-</b> Softwares utilizados para elaboração do Produto Educacional .....	126
<b>FIGURA 7-</b> Produto Educacional.....	134
<b>FIGURA 8-</b> Mundo do trabalho e mercado de trabalho .....	136
<b>FIGURA 9-</b> Formação integral do ser humano .....	138
<b>FIGURA 10-</b> Dimensão histórico-ontológica do trabalho.....	140

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1-</b> Características de Teorias Curriculares .....	57
<b>QUADRO 2-</b> Teorias e níveis curriculares .....	70
<b>QUADRO 3-</b> Programa Escolas-Piloto .....	84
<b>QUADRO 4-</b> A cidade justa e a estrutura das classes sociais em Platão .....	103
<b>QUADRO 5-</b> Habilidades associadas ao mundo do trabalho .....	112
<b>QUADRO 6-</b> Matrizes Curriculares 2022 e 2023 da SEE/MG .....	113
<b>QUADRO 7-</b> Plano de Ensino – Introdução ao Mundo do Trabalho .....	115
<b>QUADRO 8-</b> Mercado do trabalho versus Mundo do Trabalho.....	140

## GRÁFICO

<b>GRÁFICO 1-</b> Percentual de matrículas no Ensino Médio, segunda a Dependência Administrativa (2018-2022) .....	137
--	-----

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1-</b> Informações sobre as participantes da pesquisa .....	41
<b>TABELA 2-</b> Dados do Censo Escolar, ano 2021, etapa do Ensino Médio em Minas Gerais .	54
<b>TABELA 3-</b> Premiação Escola Transformação 2022 – Ensino Médio .....	55

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCNEM	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
EEB	Especialista em Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e Pansexuais
MP	Medida Provisória
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional da Educação
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
REIF	Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SRE	Superintendência Regional de Ensino
STF	Supremo Tribunal Federal
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>1 CONFIGURAÇÕES DA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 Trajetória acadêmica e profissional.....</b>	<b>24</b>
<i>1.1.1 Em favor de quem eu estudo? .....</i>	<i>26</i>
<i>1.1.2 Em favor de que eu estudo? .....</i>	<i>27</i>
<i>1.1.3 Contra quem eu estudo?.....</i>	<i>28</i>
<i>1.1.4 Contra que estudo?.....</i>	<i>30</i>
<b>1.2 Justificativa acadêmicas e sociais .....</b>	<b>31</b>
<b>1.3 Dos objetivos e questão norteadora .....</b>	<b>33</b>
<b>1.4 Percurso metodológico .....</b>	<b>34</b>
<i>1.4.1 Tipo de pesquisa.....</i>	<i>34</i>
<i>1.4.2 Caracterização da pesquisa .....</i>	<i>35</i>
<i>1.4.3 Procedimentos técnicos .....</i>	<i>37</i>
1.4.3.1 Análise documental .....	37
1.4.3.2 Pesquisa bibliográfica.....	38
<i>1.4.4 Instrumento .....</i>	<i>39</i>
<b>1.5 Considerações Finais .....</b>	<b>41</b>
<b>1.6 Referências bibliográficas.....</b>	<b>42</b>
<b>2 RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO “NOVO” ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ESTADO DE MINAS GERAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>2.1 O “Novo” Ensino Médio e o contexto neoliberal do currículo .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2 Neoliberalismo: referência ideológica do “Novo” Ensino Médio .....</b>	<b>47</b>
<b>2.3 Abordagem metodológica .....</b>	<b>48</b>
<b>2.4 BNCC do Ensino Médio: reflexo de uma internacionalização do currículo .....</b>	<b>49</b>
<i>2.4.1 Trajetória da elaboração e homologação da BNCC do Ensino Médio .....</i>	<i>49</i>
<i>2.4.2 Elaboração e homologação do Currículo Referência de Minas Gerais .....</i>	<i>53</i>
<i>2.4.3 Currículo Integrado .....</i>	<i>56</i>
<b>2.5 Considerações Finais .....</b>	<b>59</b>
<b>2.6 Referências bibliográficas .....</b>	<b>60</b>

<b>3 IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PILOTO, A PARTIR DA VOZ DA EQUIPE GESTORA .....</b>	<b>65</b>
3.1 Implementação do “Novo” Ensino Médio em Minas Gerais .....	65
3.2 Currículo Mineiro: uma abordagem analítica.....	68
3.3 Pensar o currículo como um instrumento de transformação .....	69
3.3.1 <i>Currículo: campo de estudo e conhecimento sistematizado</i> .....	69
3.3.2 <i>Influência de Paulo Freire no campo do currículo</i> .....	78
3.4 Programa Escolas-Piloto .....	83
3.4.1 <i>Formulação do Programa Escolas-Piloto</i> .....	83
3.4.2 <i>Implementação do Programa</i> .....	86
3.4.3 <i>Avaliação do Programa</i> .....	89
3.5 Considerações Finais .....	92
3.6 Referências bibliográficas .....	93
<b>4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NAS VOZES DAS DOCENTES QUE MINISTRAM O COMPONENTE CURRICULAR INTRODUÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO .....</b>	<b>96</b>
4.1 Pensar a Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do “Novo” Ensino Médio	96
4.2 Educação Profissional e Tecnológica: uma abordagem analítica .....	99
4.3 Educação Profissional e Tecnológica: uma abordagem teórica .....	99
4.3.1 <i>Dimensão histórica do trabalho</i> .....	100
4.3.2 <i>Dimensão ontocriativa do trabalho</i> .....	107
4.4 Educação Profissional e Tecnológica no contexto do Currículo Mineiro .....	111
4.4.1 <i>Educação Profissional e Tecnológica: 5º Itinerário Formativo</i> .....	111
4.4.2 <i>Unidade Curricular Preparação para o Mundo do Trabalho</i> .....	112
4.4.3 <i>Educação Profissional e Tecnológica na voz das docentes</i> .....	113
4.5 Considerações Finais .....	121
4.6 Referências bibliográficas .....	122
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL: MUNDO DO TRABALHO E MERCADO DE TRABALHO .....</b>	<b>124</b>
5.1 Introdução .....	124
5.2 Etapas de elaboração do Produto Educacional .....	125
5.3 Pensar o mundo do trabalho a partir da classe que vive do trabalho .....	127
5.3.1 <i>Inclusão excludente: mundo do trabalho e mercado de trabalho</i> .....	127

<i>5.3.2 O “Novo” Ensino Médio e o Mundo do Trabalho</i> .....	133
<b>5.4 Considerações Finais</b> .....	141
<b>5.5 Referências bibliográficas</b> .....	142
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>149</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>156</b>
Apêndice A - Carta convite para a pesquisa .....	156
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	157
Apêndice C – Autorização para gravação de voz .....	161
Apêndice D - Roteiro de entrevista semiestruturada – Equipe gestora .....	162
Apêndice E - Roteiro de entrevista semiestruturada – Professoras .....	164
Apêndice F – Avaliação de Produto Educacional aplicado às participantes .....	165
Apêndice G – Publicações do pesquisador .....	169
<b>ANEXOS</b> .....	<b>170</b>
Anexo A - Afastamento para estudo .....	170
Anexo B - Parecer do Conselho de Ética .....	171

## APRESENTAÇÃO

*Habemus* a primeira dissertação sobre a política educacional do “Novo” Ensino Médio realizada no âmbito da linha de pesquisa *Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - Campus Ouro Branco. Apesar de inovadora, a pesquisa foi igualmente desafiadora, em virtude da escassez de dados produzidos e da homologação de novos documentos normativos. Indubitavelmente, é relevante produzir conhecimentos que contribuirão com a prática e a reflexão da comunidade acadêmica nas discussões sobre as repercussões dessa política educacional.

O interesse por esta temática surgiu antes mesmo do ingresso no mestrado. Atuar como professor do ensino básico em escolas públicas e privadas gerou uma indagação: a ausência de debates sobre o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, inicialmente, ocorreu na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e posteriormente se estendeu ao Ensino Médio. Havia exigências institucionais para a apropriação desse documento normativo e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) na prática docente. No entanto, não eram debatidas as razões subjacentes a essas reformulações curriculares. Cabia aos docentes, na maioria das vezes, apenas implementá-las, em vez de refletir criticamente sobre elas. Nesse contexto, surgiu o interesse em estudar as causas e as repercussões do “Novo” Ensino Médio. O ProfEPT, portanto, ofereceu as bases teóricas necessárias para “despertar do sono dogmático<sup>1</sup>” que considera o currículo restrito a uma perspectiva tradicional, passando a abordá-lo de forma crítica e pós-crítica.

A partir de 2022, todas as instituições educacionais brasileiras que ofertam o Ensino Médio começaram a implementar a reformulação curricular do Ensino Médio. Porém, há registros de experiências anteriores, como ocorreu em Minas Gerais, em que a implementação experimental teve início em 2020 com o programa Escolas-Piloto. Diante das controvérsias sociais, culturais, políticas e econômicas que permeiam essa política educacional, tornou-se necessário conhecê-la e analisá-la a partir da perspectiva daqueles que são responsáveis por materializá-la. Portanto, inicialmente, foi realizado um levantamento das instituições selecionadas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em seguida, foram formalizados os convites para a participação na pesquisa.

É importante salientar que, além da experiência da rede estadual de Minas, em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou e publicou dezessete Objetivos de

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada pelo filósofo in: KANT, I. **Crítica da razão pura**. EDIPRO, 2020.

Desenvolvimento Sustentável (ODS), dos quais o Brasil e vários países são signatários em prol de uma educação de qualidade e da construção de um futuro melhor para todos. No ODS 4, destaca-se a oferta de educação de qualidade. Sob essa perspectiva, a escolha da temática do “Novo” Ensino Médio reflete o compromisso ético desta proposta de trabalho em contribuir para a oferta da educação pública, gratuita e de qualidade. Isso posto, essa pesquisa<sup>2</sup> alinha-se com a agenda global de desenvolvimento sustentável, reconhecendo a importância da educação como um meio de transformação social e construção da equidade.

Nesse contexto, esta investigação buscou analisar o “Novo” Ensino Médio implementado em uma Escola-Piloto da SEE/MG, a partir das vozes das equipes gestora e de três professoras responsáveis por ministrar o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*. Dada a complexidade dessa política educacional, a pesquisa concentrou-se na temática da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que se tornou exequível na última etapa da educação básica por meio da oferta de itinerários formativos.

Outro aspecto importante a ser enfatizado durante a escrita desta dissertação, que utilizou o formato *multipaper*, refere-se à oportunidade de participação em diferentes congressos, seminários e simpósios, tanto on-line quanto presenciais, com o intuito de apresentar recortes desta pesquisa<sup>3</sup>. Na maioria das vezes, houve desafios nos debates devido às constantes tentativas de revogação das políticas educacionais, que culminaram na homologação da Portaria nº 399/2023 sobre a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, bem como a realização de seminários intitulados *Novo Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer?* promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Assim, em cada evento acadêmico, havia a imprevisibilidade da possibilidade de um novo acontecimento relacionado a essa política educacional. No entanto, em todos esses eventos, a questão norteadora a ser debatida tinha como finalidade a compreensão da Educação EPT no currículo mineiro.

Com o intuito de responder à pergunta mencionada anteriormente, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o conceito de EPT implementado em uma Escola-Piloto do “Novo” Ensino Médio. Além disso, como objetivos específicos, tem-se: conhecer, a partir do olhar da equipe gestora, o processo de reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio em uma Escola-Piloto; identificar, a partir das vozes dos docentes que ministraram o componente curricular *Introdução ao Mundo do trabalho* no interstício de 2021 a 2023, a compreensão de EPT em uma Escola-Piloto; debater convergências e divergências entre os conceitos de EPT implementados em uma

---

<sup>2</sup> Esta dissertação foi submetida à Plataforma Brasil, CAAE: 64306022.0.0000.8122, e autorizada pelo Comitê de Ética sob o nº 5.741.061, conforme se verifica no Anexo B.

<sup>3</sup> Verificar apêndice G.

das Escolas-Piloto e o desenvolvido pelo materialismo histórico-dialético; e elaborar um produto educacional, no formato de vídeo nomeado *Mundo do trabalho e Mercado de trabalho*.

Com base nesses objetivos, o primeiro capítulo, intitulado *Configuração da Pesquisa*, engloba os seguintes elementos: a apresentação da trajetória acadêmica e profissional do pesquisador, a explanação das justificativas que sustentam a pesquisa nos âmbitos social, acadêmico e pessoal, a delimitação do escopo da pesquisa, a exposição dos objetivos e da questão norteadora, bem como a descrição do percurso metodológico adotado na investigação.

No segundo capítulo, denominado *Racionalidade neoliberal no “Novo” Ensino Médio: uma análise a partir do estado de Minas Gerais*, discute-se o processo de reformulação curricular sob a influência da racionalidade neoliberal. Dada a extensão do território brasileiro, tornou-se necessário concentrar o estudo em uma unidade federativa específica que compõe a República Federativa do Brasil. Neste capítulo, portanto, concentrou-se na análise da trajetória de elaboração e homologação do CRMG, conforme exigido pela BNCC. Além disso, buscou-se conhecer e explicitar as intenções pedagógicas e sociais que permeiam o referido documento curricular.

Após discutir o processo de tramitação da Lei nº 13.415/2017 no Congresso Nacional, que se refere à reformulação do Ensino Médio, e suas implicações na homologação do CRMG, no capítulo três, *Implementação do “Novo” Ensino Médio em uma Escola-Piloto, a partir da voz da Equipe Gestora*, foi possível conhecer como essa política educacional foi efetivada em uma instituição de ensino em Minas Gerais. Além de explorar o processo de implementação local, conduziu-se uma análise da literatura curricular com base nas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo.

No capítulo quatro, *Educação Profissional e Tecnológica nas vozes das docentes que ministram o Componente Curricular Introdução ao Mundo do Trabalho*, foram coletados, analisados e produzidos dados sobre a compreensão de EPT por parte das professoras participantes da pesquisa. Além de explorar a compreensão dessas profissionais sobre EPT, realizou-se uma análise do trabalho sob uma perspectiva histórico-ontológica, abordando os modos de produção escravagista, feudalista e capitalista, bem como destacando a dimensão ontocriativa, politécnica e omnilateral do trabalho. Nesse contexto, identificou-se (des)continuidades entre a modalidade de EPT oferecida pela rede de ensino pesquisada e aquelas embasadas nos princípios conceituais marxistas e marxianos<sup>4</sup>.

No decorrer da pesquisa, observaram-se as diversas interpretações do termo trabalho no

---

<sup>4</sup> Na esfera marxiana desta pesquisa, refere-se aos estudos elaborados por Karl Marx. Quanto à abordagem marxista, esta corresponde aos pesquisadores e estudiosos que se dedicam a analisar conceitos e teorias propostas por esse renomado autor.

contexto da oferta da EPT por meio de itinerários formativos. Ficou evidente que existe o risco de focar o trabalho apenas a partir de uma perspectiva econômica, negligenciando o princípio educativo inerente ao trabalho na formação integral do ser humano. Assim, o capítulo cinco, intitulado *Produto Educacional: Mundo do Trabalho e Mercado de Trabalho*, apresenta uma síntese das contribuições desta pesquisa para a oferta de EPT em instituições educacionais. O objetivo é contribuir para a formação de estudantes, em sua maioria matriculada em escolas públicas estaduais de todo o país, que vêm de famílias que dependem do trabalho como meio de subsistência. Portanto, busca-se lutar por assegurar o ODS 4 da ONU e o direito constitucional de acesso, permanência e conclusão da educação básica para esses estudantes.

Na seção de Conclusão, são registradas as considerações finais. Neste espaço, são reunidos os principais aprendizados obtidos ao longo desta pesquisa, abordando questões relacionadas aos diferentes enfoques do currículo, como o currículo tradicional, crítico e pós-crítico, bem como à oferta da EPT como um meio de assegurar uma educação integral através da abordagem omnilateral e politécnica. Além disso, são discutidas questões que impulsionem uma *práxis* reflexiva capaz de contribuir para uma educação emancipadora, dialógica e libertadora.

Portanto, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, esta investigação desempenhou o papel de analisar o processo inicial da Lei nº 13.415/2017 e do CRMG, compreendendo que esses elementos não são estáticos nem conclusos, mas sim objetos em constante tensão, evolução e disputa. Dessa maneira, a expectativa é que esta pesquisa convide o leitor a aprofundar a análise e reflexão em relação a essa temática atual e necessária, fornecendo base sólida para a discussão e, conseqüentemente, para a transformação social por meio da educação.

## 1 CONFIGURAÇÕES DA PESQUISA

*“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”*

*Freire, 2007.*

Este capítulo está subdividido em três seções. Inicialmente, realizou-se uma síntese sobre os percursos acadêmico e profissional do pesquisador. Na sequência, foram elencados o objeto de investigação e seus respectivos objetivos. Por fim, foram explicitados os caminhos metodológicos utilizados na pesquisa. Salienta-se, ainda, que para escrita da trajetória acadêmica foram selecionadas provocações de autoria do educador brasileiro Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Com relação aos objetivos da pesquisa, foram apresentadas informações sobre o Programa Escolas-Piloto na instituição em que foi desenvolvida a análise do Currículo em Ação. Por fim, foram apresentados aspectos metodológicos da pesquisa, por meio das técnicas e instrumentos de coleta para produção de dados.

### 1.1 Trajetórias acadêmica e profissional

Sócrates, o renomado filósofo ateniense, proclamou na obra *Apologia de Sócrates* (2009), que uma vida desprovida de reflexão não é digna de ser vivida. Inspirado pela provocação socrática, urge refletir sobre os itinerários acadêmico e profissional do pesquisador. Para atender a esse exercício existencial e filosófico sugerido por Sócrates, foi pertinente que o pesquisador recorresse a Paulo Freire e às suas provocativas ideias, presentes na obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. O título dessa obra convida o leitor a refletir sobre sua *práxis* educativa. Assim, incorporando as indagações propostas por Freire, foi elaborada uma sequência didática que explora as origens, práticas pedagógicas e trajetória acadêmica do pesquisador esse enfoque, essa sequência didática foi empregada para intitular os subtemas desta seção: “Em favor de quem estudo?” “Em favor de que eu estudo?” “Contra quem eu estudo?” “Contra que estudo?”.

Nascido no interior de Minas Gerais, mais precisamente no distrito de Piranguita, localizado no município de Rio Espera, localidade que proporcionou ao pesquisador suas primeiras experiências em espaços de educação formais e não-formais. Sobre os espaços não-formais, destacam-se vivências religiosas, lúdicas e laborais. No âmbito religioso, evidencia-se

vivência da fé católica, por meio das tradições populares e do movimento eclesial de base vinculado à Teologia da Libertação. Além da influência religiosa, citam-se brincadeiras da infância e adolescência como rouba-bandeira, pique-pega, amarelinha, pega-pega, queimada, passa-anel e peteca. Com relação as atividades laborais, destacam-se a aragem da terra, os plantios e as colheitas de sementes e grãos e sementes, as produções de rapadura e cachaça.

Nessa perspectiva, fica evidente a influência da vida no campo nos ambientes de educação formal frequentados pelo pesquisador durante sua jornada na educação básica. No âmbito do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – a educação formal era provida diretamente na comunidade local. Além da oferta na comunidade, era notório e louvável o esmero dos profissionais da educação em assegurar que os estudantes tivessem acesso pleno às oportunidades de aprendizado. Entretanto, na fase do Ensino Fundamental – Anos Finais – era necessário deslocar-se para a cidade vizinha, Santana dos Montes. Apesar dos esforços do município em disponibilizar transporte, a carência de educadores habilitados era evidente. Diante desse desafio estrutural, a solução adotada pelo poder público consistia em autorizar que profissionais não habilitados ministrassem conteúdos relacionados às suas áreas de formação.

Acrescido ao prejuízo pedagógico decorrente do número de docentes sem a devida habilitação para lecionarem, no ambiente familiar havia a cultura de supervalorização do trabalho. Esse princípio familiar ganhou maior relevância a partir dos treze anos de idade, quando o pai do pesquisador foi diagnosticado com câncer no pulmão. A condição de doença exigiu que o pesquisador frequentasse a escola no período noturno e trabalhasse no campo durante o dia, contribuindo para o sustento da família. Com isso, o tempo dedicado aos estudos ficava restrito ao período em que permanecia na escola. No entanto, após a conclusão do tratamento, o pesquisador resistiu ao estilo de vida do campo e utilizou a educação como instrumento de ruptura, inicialmente, como bolsista, na etapa do Ensino Médio, na cidade de Barbacena, e, posteriormente, na graduação e pós-graduação.

Com base no exposto, torna-se evidente que a trajetória acadêmica do pesquisador reforça a ideia postulada por Durkheim (1952) de que todas as pessoas não devem necessariamente seguir o mesmo estilo de vida. Nesse contexto, é premente romper com os paradigmas culturais, sociais e morais que tendem a predeterminar papéis, funções e ocupações sociais e profissionais de maneira inflexível. É nesse ponto que o sociólogo adverte que “possuímos, de acordo com nossas habilidades, diferentes funções a cumprir, e é necessário nos alinharmos ao trabalho que nos cabe” (Durkheim, 1952, p. 51). Portanto, a educação formal desempenha um papel vital na orientação da formação de identidade dos estudantes e, por conseguinte, na sua participação no mundo do trabalho.

### 1.1.1 Em favor de quem eu estudo?

Santos (2019), em consonância com Freire (2002), ressalta a importância de os pesquisadores ouvirem e valorizarem, em suas investigações, as minorias frequentemente silenciadas ou ignoradas pelas epistemologias dominantes. Sob essa ótica, esta pesquisa possui o potencial de ouvir os povos originários do Brasil, que enfrentaram, no interstício de 2019 a 2020, a dura realidade da necropolítica<sup>5</sup> brasileira. Além disso, poderia ter escutado à comunidade LGBTQIAP+, que no século XXI continua a enfrentar e resistir a diversas formas de violência e atentados aos direitos humanos. A pesquisa também poderia ter se voltado para as pessoas em situação de rua, cujo número aumentou drasticamente, e que enfrentam desafios de fome e injustiça. Em meio a esse dilema sobre qual minoria priorizar, há uma responsabilidade moral que impulsiona a lutar contra a perda da juventude e adolescência dos filhos e filhas de trabalhadores, que são prematuramente impelidos para o mercado de trabalho. Portanto, o propósito desta pesquisa é lutar para garantir que os estudantes provenientes de famílias da classe trabalhadora, matriculados na última etapa da educação básica, tenham acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Indubitavelmente, são imensuráveis as potencialidades as potencialidades de um estudante do campo, bem como de qualquer estudante que tenha vivenciado, antecipadamente, na infância, adolescência e juventude experiências inerentes ao mundo do trabalho. Nesse sentido, elucida-se que fatores sociais, econômicos e culturais deveriam apenas influenciar o ser humano no seu processo de emancipação ao invés de educá-lo para ser um cidadão produtivo. À vista disso, o intrigante questionamento freireano “em favor de quem estudo?” dirigido a um estudante de pós-graduação em EPT, filho de camponeses desprovidos de recursos financeiros e com baixa instrução formal, aponta para a apologia de uma educação emancipadora. Assim, apesar de os estudantes não participarem desta pesquisa, os filhos de trabalhadores que, historicamente, foram silenciados e marginalizados no sistema educacional, são considerados neste estudo, que visa assegurar a qualidade da educação, ODS 4.

Dedicar-se a estudar em favor dos filhos de trabalhadores desprovidos de recursos e instrução é um compromisso ético que tem como objetivo incentivar a preparação para o mundo do trabalho por meio de escolhas conscientes. Dentro dessa análise, Sartre (1978), um dos principais expoentes da corrente existencialista, no seu ensaio *O Existencialismo é um Humanismo*, ressalta que a existência precede a essência. Isso significa que as origens geográficas, culturais e sociais não devem determinar o estilo de vida e a atuação no mundo do

---

<sup>5</sup> Para saber mais sobre necropolítica, ver: MBEMBE. A. **Necropolítica**. Rio de Janeiro: Cidades e Ensaio, 2016.

trabalho. Além disso, na perspectiva existencialista, são as escolhas que definem a essência humana. Por conseguinte, surge a necessidade premente de escolhas responsáveis que considerem o bem da humanidade como um todo.

### **1.1.2 Em favor de que eu estudo?**

Em entrevista realizada por Freire (2007) a um camponês, o educador brasileiro identifica uma das razões pelas quais os trabalhadores do campo tendem a se sentir inferiores aos seus patrões: a percepção de que estes últimos são detentores do conhecimento e do saber. Lamentavelmente, essa situação, que Freire descreve como uma autodesvalorização dos oprimidos, ainda é uma realidade para muitos grupos de trabalhadores no país atualmente. Diante desse conflito, os oprimidos têm a tendência de enxergar a sua própria exploração através da perspectiva dos opressores. Consequentemente, os olhares podem estar alinhados ou em desacordo, como Freire (2007, p. 56) destaca ao afirmar que “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’”.

Atento a essa relação interpessoal entre camponês e patrão, opressor e oprimido, essa pesquisa coloca-se a serviço de uma educação libertadora que possibilite a emancipação da classe trabalhadora, historicamente oprimida. Nesse viés, emancipar o ser humano, por meio de um processo educativo, contribui para a transformação da sociedade e previne que eventuais promoções entre as classes trabalhadoras reproduzam opressões sociais, conforme adverte Freire (2007, p. 36), no excerto selecionado:

Raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-ia dizer – e com razão – que isto se deve ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. E que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa – a de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de “homem”.

Estudar em defesa de uma educação libertadora configura-se, portanto, como uma necessidade de transcender o processo de letramento e alfabetização das palavras. Na visão de Freire (2007, p. 19), “ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora”. Diante disso, é imperativo que o estudante aprenda a escrever a sua própria vida e se torne o autor da sua história, o que Freire (2007, p. 8) denomina de “biografar-se”, “existenciar-se”,

“historicizar-se”.

Saliente-se ainda que, sem a existência desse paradigma educacional esse estudo não seria construído e, provavelmente, o pesquisador estaria desenvolvendo outras atividades que embora dignas, resultariam em frustração profissional. Ademais, uma *práxis* educativa embasada na educação libertadora não se configura como um ato de benevolência de pesquisadores, atores educacionais, gestores e agentes públicos. Trata-se, portanto, de mobilizar esforços para alcançar objetivos fundamentais previstos no artigo 3º da Constituição da República Federativa do Brasil dentre elas a erradicação da pobreza, redução das desigualdades sociais e regionais e promoção do bem de todos, sem preconceitos e quaisquer outras formas de discriminação.

Portanto, um dos propósitos éticos desta pesquisa é defender o acesso a uma educação libertadora para estudantes provenientes da classe trabalhadora, desprovidos de recursos e instrução. É inaceitável que, no século XXI, ainda existam relações entre cidadãos e o mundo do trabalho marcadas por exploração e dominação. É imperativo garantir um processo educativo que estimule os estudantes, especialmente os filhos de trabalhadores, a se prepararem de forma crítica para uma cidadania plena. Nesse contexto, a participação efetiva de instituições e atores educacionais é essencial para efetivar um processo educativo que possibilite aos estudantes romperem com situações de opressão e exploração.

### 1.1.3 Contra quem eu estudo?

Além das provocações sobre os destinatários desta pesquisa, Freire (2012) interpela a refletir “contra quem estudo?”. Nesse viés, tendo como referência estudos realizados pelo pesquisador Santos (2019), em sua obra *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*<sup>6</sup>, elucida-se que essa pesquisa luta contra a opressão e dominação promovidas pelos sistemas capitalista e colonialista. Ademais, trata-se de um estudo que resiste a um sistema cruel, degradante e opressor que visa à apropriação de espaços escolares na busca de potenciais estudantes que sejam utilizados como mão de obra barata para atender aos interesses do mercado. Diante dessa triste realidade verifica-se que, lamentavelmente, parte expressiva desses estudantes, em situações de vulnerabilidade social, acabam sendo presas fáceis dos referidos sistemas opressores e, conseqüentemente, têm seus sonhos aniquilados em troca de

---

<sup>6</sup> A obra em questão e seu autor foram abordados pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Gláucia do Carmo Xavier nas aulas de *Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica*, ministradas no IFMG – Campus Ouro Branco, durante o segundo semestre do ano letivo de 2022. Essas discussões instigantes desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento da presente dissertação.

um salário indigno.

Sobre este processo de resistência contra os sistemas capitalista e colonizador, mencionam-se alguns impasses enfrentados pelo pesquisador na relação ontológica trabalho e educação. No núcleo familiar, o pesquisador conviveu, em sua adolescência, com o descrédito e opressão do patrão, um camponês promovido a capaz, que descartava o fato e a possibilidade de a classe operária ter acesso à educação de qualidade. Apesar disso, mesmo diante do receio de se afastar da família e das dificuldades de ingressar em um colégio interno como bolsista, as motivações do pesquisador para garantir o acesso a uma educação de excelência permaneceram inabaláveis.

Outro empecilho enfrentado pelo pesquisador refere-se ao período *a posteriori* ao Ensino Médio. Oriundo de uma família com recursos limitados, não havia a possibilidade de arcar com as despesas relacionadas a moradia, alimentação e cuidados de saúde do pesquisador. Nesse sentido, foi necessária uma pausa nos estudos, por um período de aproximadamente um ano, para exercer a profissão de balconista, em uma papelaria. Apesar de ter afinidade com o trabalho, esse não era o objetivo principal do pesquisador. Determinado a seguir sua trajetória acadêmica, optou por deixar o emprego e dedicar-se ao curso de graduação. Mesmo diante da oferta de um aumento de salário, o pesquisador manteve sua decisão e priorizou seu percurso acadêmico. Vale ressaltar que, durante a graduação, o pesquisador contou com o apoio financeiro de pessoas simples, que tornaram possível a conclusão do curso sem preocupações financeiras.

Durante o processo de admissão na pós-graduação, após leitura do edital do ProfEPT nº 01/2021, o pesquisador identificou afinidade com os fundamentos conceituais marxistas e, em virtude disso, inscreveu-se no processo de seleção, sendo aprovado posteriormente. Após a homologação do resultado, o pesquisador, que também exerce a função de Professor Efetivo de Filosofia na rede estadual de Minas Gerais, solicitou formalmente seu afastamento com vencimento junto à SEE/MG. Esse pedido foi aprovado e, posteriormente, publicado no Diário Oficial de Minas Gerais, como atestado no anexo A. Dessa forma o pesquisador pôde dedicar um tempo significativo à pesquisa em questão, enriquecendo assim seu percurso acadêmico.

Portanto, à luz do que foi exposto sobre a relação ontológica trabalho e educação, reafirma-se que as trajetórias acadêmica e profissional do pesquisador foram essenciais para que estudo se posicionasse contra as opressões promovidas pelos sistemas capitalista e colonizador. Por meio dessa luta, que se materializa na forma de pesquisa, espera-se que estudantes, principalmente oriundos da classe trabalhadora e desprovidos de recursos, compreendam o processo educativo como instrumento de libertação e emancipação.

### 1.1.4 Contra que estudo?

Coerente às questões ontológicas levantadas ao longo deste capítulo sobre as relações trabalho e educação, o último questionamento suscitado por Freire (2012) - “contra que estudo?” – aponta para a necessidade de uma pesquisa que resista às práticas de uma educação bancária. Sob a referida *práxis* define-se o “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. [...] sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (Freire, 2007, p. 67).

Lutar contra a educação bancária possibilita que minorias silenciadas, historicamente, sejam protagonistas das suas próprias vivências e narrativas. Ademais se trata de uma ruptura com a lógica insensata de um ensino construído sob o olhar do colonizador e opressor sobre o colonizado e o oprimido. Dessa forma, resistir contra uma *práxis* educativa que instrumentaliza o ambiente escolar e o reduz a depósito de teorias é uma tática assertiva que impele o protagonismo estudantil e a transformação da sociedade, conforme expresso no fragmento selecionado:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando está se revista da falsa generosidade referida (Freire, 2007, p.34).

Nessa perspectiva de luta contra a educação bancária, essa pesquisa assume o compromisso ético de resistir às políticas públicas educacionais que se apropriam da EPT visando a reificação da educação por meio de um ensino (neo)tecnicista. Lamentavelmente, evidencia-se uma tendência das atuais políticas educacionais referentes à etapa do Ensino Médio reduzirem a EPT à preparação de mão de obra. Saliente-se ainda que se trata de um processo construído por órgãos públicos em parceria com instituições neoliberais que têm estabelecido habilidades a serem desenvolvidas nas instituições educacionais visando a atuação do estudante no mercado de trabalho.

## 1.2 Justificativas acadêmicas e sociais

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) conferiu um tratamento amplo e abrangente ao direito à educação. Além de regulamentar as competências atribuídas aos diferentes entes federativos e estabelecer princípios gerais relacionados à estrutura da educação no país, a Carta Magna estabelece os alicerces fundamentais disciplinadores do direito à educação. Nesse contexto, merece destaque o artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Sobre esse direito constitucional, Cury (2008, p. 296) assevera que:

[...] Estamos diante de uma proclamação legal e conceitual bastante avançada, mormente diante da dramática situação que um passado de omissão legou ao presente. Do dever, dever de Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações.

Dado o amplo alcance do direito à educação, que perpassa diferentes etapas, níveis, modalidades educacionais e instâncias jurídicas, esta pesquisa concentra-se na última etapa da educação básica. Além disso, a pesquisa selecionou a temática da EPT no contexto do CRMG, que é oferecida por meio de itinerários formativos, como objeto de estudo para análise no âmbito da linha de pesquisa *Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica*. Como apontado por Oliveira e Silva (2022), a reformulação do Ensino Médio é uma das políticas públicas educacionais mais recentes no Brasil, porém, já existem elementos suficientes para compreendê-la e analisá-la sob a perspectiva de gestores e docentes.

Nesse contexto de implementação da reformulação curricular do Ensino Médio, Minas Gerais, que possui uma das maiores redes de educação do Brasil<sup>7</sup>, desenvolveu o projeto Escolas-Piloto por meio da SEE/MG. Esse programa selecionou instituições de diferentes regiões do estado para implementar, de forma experimental e progressiva, o “Novo” Ensino Médio. Além disso, ao efetivar esse projeto, a Rede Estadual de Minas Gerais estabeleceu objetivos claros e evidentes, como pode ser observado no trecho do documento direcionado às

---

<sup>7</sup> De acordo com informações disponíveis no CRMG, Minas Gerais é o estado brasileiro com maior número de municípios (853), representando 15% do total do país (5570 municípios). O referido estado é um retrato quase sempre fiel da realidade brasileira, com 10% (20.7 milhões) da população nacional (209.3 milhões), representando a grande diversidade regional, econômica, política e social. Em termos educacionais, o território mineiro conta com 16.151 escolas, das quais 3.622 são estaduais, 8.751 municipais e 3.778 privadas, distribuídas em 47 regionais de ensino (SRE), e 4.032.949 de estudantes matriculados, sendo que 86% deles estão na rede pública. (Minas Gerais, 2021. p. 15).

instituições selecionadas.

[...] acompanhar, coletar, analisar dados e avaliar os resultados do processo de implementação do novo currículo durante um período determinado para conhecer aspectos que facilitam ou dificultam a sua implementação nas escolas, conhecer a percepção e aceitação da comunidade e realizar as adaptações necessárias para, posteriormente, implementá-lo em todas as escolas de Ensino Médio [...]. (Minas Gerais, 2021, p.6).

Considerando o período de implementação do projeto Escolas-Piloto, é possível inferir que o programa está na fase de conclusão (2020-2023). Nesse sentido, a rede estadual, após ouvir as instituições selecionadas, estará em posição de entender os fatores que facilitaram ou dificultaram a implementação dessa política educacional. Dessa forma, esta pesquisa que contou com a participação da equipe gestora e três professoras responsáveis por ministrarem o componente curricular *Preparação para o Mundo do Trabalho* de uma das instituições vinculadas ao referido programa contribuiu para a produção dos dados sobre a temática da EPT no âmbito do “Novo” Ensino Médio.

É importante mencionar que, embora, instituições de ensino da rede de Minas Gerais estejam na fase de conclusão da implementação da Lei nº 13.415/2017. Desde a sua tramitação no Congresso Nacional, por meio da Medida Provisória nº 746/2016, diversos setores da sociedade civil solicitaram ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) sua revogação. Essas iniciativas culminaram na realização de uma consulta pública estabelecida pela Portaria nº 399/2023 sobre a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio e em seminários intitulados *Novo Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer?* promovidos pela ANPEd. De acordo com o relatório final da ANPEd, divulgado pelo órgão, apesar de os problemas de desigualdade educacional no Ensino Médio já existirem antes da promulgação da Lei nº 13.415/2017, a implementação do “Novo” Ensino Médio resultou no aprofundamento das desigualdades educacionais no país<sup>8</sup>.

Outro ponto relevante a ser destacado é que o Ensino Médio no Brasil é predominantemente oferecido pela rede estadual de ensino, visto que cerca de 84,2% das matrículas nessa etapa de ensino estão concentradas nesse sistema<sup>9</sup>. Isso levanta a questão de se a qualidade da educação nas escolas públicas corresponde àquela fornecida por instituições privadas, especialmente aquelas que atendem às camadas mais privilegiadas da sociedade. Além

---

<sup>8</sup> Para saber mais sobre o relatório final dos seminários *Novo Ensino Médio: O que as Pesquisas têm a dizer?* Ver: <https://www.anped.org.br/news/anped-entrega-ao-mec-relatorio-final-sobre-ensino-medio-partir-de-pesquisas-e-seminarios>. Acesso em: 25/10/2023

<sup>9</sup> Informações disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgado-resultado-da-2a-etapa-do-censo-escolar-2022>. Acesso em: 25/10/2023

disso, é importante questionar os processos de formação dos estudantes, tanto no que se refere à preparação para o mundo do trabalho quanto ao acesso às universidades, por meio de avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Não obstante os dados do censo escolar divulgados pelo INEP e do relatório da ANPEd, há um apelo da ONU, por meio da agenda global de desenvolvimento sustentável sobre a urgência da educação como um meio de transformação social e construção da equidade. No ODS 4, a instituição estabelece como uma de suas metas a luta pela promoção de uma educação de qualidade.

Portanto, considerando o que foi apresentado é inegável a importância do desenvolvimento desta pesquisa como um meio de contribuir para a construção de um futuro promissor para a sociedade de Minas Gerais. Nesse contexto, o compromisso ético dos pesquisadores, das participantes deste estudo e das instituições envolvidas demonstra um esforço acadêmico empenhado em lutar por uma educação pública de excelência.

### 1.3 Dos objetivos e questão norteadora

A incipiência de estudos relativos à reformulação curricular do Ensino Médio, aliada às tensões, disputas, incertezas e controvérsias inerentes a essa política educacional, ressaltam a urgência de pesquisas aprofundadas sobre o assunto. Nesse contexto, a investigação da experiência de uma das Escolas-Piloto em Minas Gerais, sob as perspectivas da equipe gestora e das professoras responsáveis por ministrarem o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*, desempenha um papel crucial na obtenção de conhecimento e análise crítica. Portanto, o objetivo deste estudo é responder à seguinte indagação: Qual é a compreensão de Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do Currículo Referência de Minas Gerais?

Com o intuito de responder à questão norteadora, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa: **Analisar o conceito de EPT implementado em uma Escola-Piloto do “Novo” Ensino Médio.**

A partir do objetivo geral foram eleitos quatro objetivos específicos:

1. Conhecer, a partir da voz da equipe gestora, o processo de reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio em uma Escola-Piloto.
2. Identificar, a partir das vozes das docentes responsáveis por ministrarem o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do trabalho* no interstício de 2021 a 2023, a compreensão de EPT.

3. Apontar convergências e divergências entre os conceitos de EPT implementados na instituição participante e o desenvolvido pelo materialismo histórico-dialético.
4. Elaborar um produto educacional, no formato de vídeo, intitulado *Mundo do Trabalho e Mercado de Trabalho*.

## 1.4 Percurso Metodológico

A presente subseção fornece uma descrição detalhada da abordagem metodológica adotada, enfatizando as etapas necessárias para alcançar os objetivos gerais e específicos do estudo. Para melhor compreensão, a subseção segue a seguinte estrutura: i) Tipo de pesquisa; ii) Caracterização da pesquisa; e iii) Procedimentos técnicos; e iv) Instrumentos.

### 1.4.1 Tipo de pesquisa

A metodologia, indubitavelmente, representa um dos pilares fundamentais de toda pesquisa. Ela delinea as estratégias e as abordagens que serão empregadas para abordar a pergunta norteadora da pesquisa e alcançar os objetivos predefinidos. Baseando-se nessa premissa fundamental, neste estudo, a pesquisa é entendida como:

[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (Minayo, 2000, pp. 17-18).

Neste contexto de indissociabilidade entre a investigação científica e o cenário social em que o pesquisador está imerso ou o *locus* da pesquisa, Gil (2008, p. 26) enfatiza que o “objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Esta declaração sublinha o compromisso social inerente à pesquisa, ao buscar soluções para desafios complexos que permeiam a sociedade. Dessa forma, a pesquisa científica ultrapassa a mera coleta de dados e, através da aplicação do rigor científico, assume uma responsabilidade ética de se colocar a serviço da realidade social, compreendendo “todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (Gil, 2008, p. 26).

Em consonância com o princípio social que orienta a pesquisa científica, optou-se pela abordagem de pesquisa aplicada, considerando a interface entre as descobertas científicas e o desenvolvimento da investigação. Além disso, essa tipologia de estudo destaca o interesse intrínseco na aplicação, utilização e impacto do conhecimento gerado, com o propósito de influenciar positivamente as práticas sociais e contribuir efetivamente para a resolução de desafios específicos da realidade.

A pesquisa aplicada [...] depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento; todavia, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial. De modo geral é este o tipo de pesquisa a que mais se dedicam os psicólogos, sociólogos, economistas, assistentes sociais e outros pesquisadores sociais (Gil, 2008, p. 27).

Considerando que o objetivo geral desta proposta está centrado na análise do conceito de EPT implementado em uma Escola-Piloto do “Novo” Ensino Médio, foi possível identificar a compreensão das participantes da pesquisa em relação a essa modalidade de ensino e analisá-la à luz das literaturas curriculares, marxianas e marxistas. Após uma análise minuciosa, emergiram (des)continuidades entre a modalidade de EPT efetivada pela instituição participante da pesquisa e os princípios do materialismo histórico-dialético. Como resultado desse rigoroso exercício acadêmico, as participantes compartilharam informações que permitiram que esta pesquisa contribuísse para a sociedade, por meio da criação de um produto educacional no formato de vídeo, nomeado *Mundo do Trabalho e Mercado de Trabalho*, com o objetivo de combater as desigualdades educacionais.

#### **1.4.2 Caracterização da pesquisa**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi essencial adotar uma abordagem metodológica que permitisse conhecer e analisar o processo de reformulação do “Novo” Ensino Médio, sob a perspectiva da equipe gestora, assim como compreender de maneira abrangente o conceito de EPT, tal como percebido pelas professoras responsáveis por lecionarem o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*. Nesse viés, a escolha metodológica recaiu sobre uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva de Bogdan e Birklen (1994), dada sua relevância na investigação de tópicos e questões com conhecimento ainda incipiente. Além disso, ela desempenha um papel fundamental na exploração do mundo subjetivo dos indivíduos e na apreensão dos fenômenos a partir das perspectivas dos participantes. Essa abordagem contribui, portanto, significativamente para a contextualização e o

aprofundamento da interpretação dos fenômenos investigados.

O objetivo fundamental de um estudo qualitativo reside na tarefa de “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47). Para atingir essa meta, os autores enfatizam que é imperativo que o pesquisador mergulhe ativamente no contexto em análise, absorvendo sua essência de forma integral.

[...] Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

Seguindo essa abordagem, um fenômeno é mais adequadamente compreendido dentro do contexto no qual ocorre e do qual é intrínseco, requerendo uma análise integrada. Nesse sentido, o pesquisador empreende um trabalho de campo com o objetivo de conhecer o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, levando em consideração todas as perspectivas pertinentes. Uma gama variada de dados é coletada e submetida à análise, a fim de se alcançar uma compreensão da dinâmica subjacente ao fenômeno.

Ao adotar essa abordagem, a pesquisa se converte em um itinerário dinâmico, permeado por interações e análises constantes, voltado para a apreensão da essência subjacente ao fenômeno em questão. Esse caminho não se limita a buscar fórmulas ou respostas preestabelecidas, mas em vez disso, se concentra em captar nuances, interpretações e significados que emergem da interação entre o observador-investigador e o fenômeno. Portanto, nas abordagens qualitativas, a pesquisa transcende os limites tradicionais, incorporando a reflexão, a interação e a apreensão do contexto, enquanto mergulha nas profundezas das percepções humanas e nas sutilezas dos significados subjacentes. De acordo com Lüdke; André (1986, p. 11):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Portanto, dada a novidade dessa política educacional, torna-se imperativo realizar uma imersão detalhada em um período e local específicos, a fim de conhecê-la e analisá-la. Nesse

sentido, as contribuições das participantes desta pesquisa desempenharam um papel fundamental na investigação sobre a modalidade de EPT oferecida pela instituição educacional.

### ***1.4.3 Procedimentos técnicos***

Nesta subseção serão apresentados os procedimentos técnicos de análise documental e pesquisa bibliográfica utilizados durante a investigação. Na análise documental, documentos oficiais, registros, relatórios e outras fontes primárias foram minuciosamente examinados, permitindo-nos contextualizar a evolução da política educacional em questão. Além disso, a pesquisa bibliográfica possibilitou uma revisão crítica da literatura especializada, fornecendo uma base teórica para pensar essa política educacional. Ambos os procedimentos ofereceram dados históricos e teóricos necessários para a análise crítica e a construção do conhecimento.

#### ***1.4.3.1 Análise documental***

Almeida e Guindani (2009, p. 8) observam que muitos pesquisadores, frequentemente, utilizam os conceitos pesquisa, método, técnica e análise para classificar o uso de documentos na investigação científica. Nesse sentido, “teríamos as seguintes denominações: pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental”. Para este estudo, o termo adotado é análise documental, pois os pesquisadores, ao utilizarem documentos, conduzem uma investigação que envolve examinar, empregar técnicas específicas de manuseio e analisar o conteúdo documental.

Delineado o aspecto conceitual, é crucial estabelecer uma definição para o termo documento. Almeida e Guindani (2009, p. 10) reconhecem que “não é tarefa fácil conceituá-lo, definir o documento representa em si um desafio”. No entanto, Macdonald e Tipton (1993, p.188 - Tradução nossa), apresentam a seguinte definição:

Documentos são coisas que podemos ler e relacionar com algum aspecto do mundo social. É evidente que isto inclui as coisas feitas com a intenção de registrar o mundo social – os informes oficiais, por exemplo – mas também os registros privados e pessoais, tais como cartas, diários e fotografias, que podem não ter sido feitos para se publicar. Não obstante, além do registro intencionado, pode haver coisas que abertamente tratem de provocar diversão, admiração, orgulho ou gozo estético – canções, edificações, estátuas, novelas – e que, sem dúvidas, nos dizem algo sobre valores, interesses e propósitos daqueles responsáveis por as produzirem.

Segundo a abordagem de Macdonald e Tipton (1993), os documentos podem ser categorizados em duas vertentes: os visuais, que incluem pinturas, esculturas, fotografias e arquitetura, e os documentos escritos, que abrangem textos de leis, escritos pessoais, cartas,

biografias, memórias, pronunciamentos governamentais, informes de imprensa oficial e diários. No contexto deste estudo, é relevante ressaltar que foram estritamente utilizados documentos escritos como fontes de análise.

Ludke e André (1986, p.67) amplia a definição de documento a “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir de consulta, estudo ou prova. Incluem-se aí os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

Conforme ressaltado por Gil (2002), essa análise se destaca por sua economia, dispensando a necessidade de interação com os sujeitos da pesquisa e evitando o contato direto com os participantes. Entretanto, o autor também aponta algumas limitações, incluindo a não representatividade dos documentos e a presença de subjetividade nos mesmos.

Diante do exposto, é fundamental salientar que toda técnica ou método escolhido pelo pesquisador terá suas limitações inerentes. No entanto, a análise documental desempenhou um papel crucial nesta pesquisa, possibilitando a análise do processo de reformulação curricular do Ensino Médio e contribuindo para a consecução dos objetivos deste estudo.

#### ***1.4.3.2 Pesquisa bibliográfica***

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica se apoia em materiais já existentes, sendo predominantemente composta por livros e artigos científicos. Embora praticamente todos os estudos envolvam algum grau de pesquisa bibliográfica, algumas pesquisas são conduzidas exclusivamente com base em fontes bibliográficas. Isso é especialmente comum em pesquisas que buscam analisar diversas perspectivas em relação a um problema, as quais frequentemente dependem quase que exclusivamente de fontes bibliográficas.

No entanto, é fundamental considerar a observação de Lakatos e Marconi (2003, p. 183) de que a pesquisa bibliográfica “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Portanto, essa técnica proporciona a oportunidade de examinar um tema sob uma nova perspectiva ou abordagem, o que pode levar a conclusões inovadoras e enriquecer o conhecimento existente.

Nessa perspectiva, Boccato (2006, p. 266) afirma que a supracitada técnica:

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Boccato (2006), envolve a busca e análise crítica de documentos publicados sobre o tema da pesquisa com o objetivo de aprimorar o conhecimento e contribuir para a realização da pesquisa. A base dessa pesquisa são livros, teses, artigos e outros materiais publicados que auxiliam na investigação do problema proposto. É essencial que a revisão bibliográfica seja rica em conhecimentos significativos que promovam o avanço do trabalho, e não uma mera compilação de informações. Em resumo, a pesquisa bibliográfica envolve procedimentos realizados pelo pesquisador na busca de obras já estudadas que contribuam para a solução da problemática por meio do estudo do tema.

Portanto, “escolher um tema e definir seu enfoque não é suficiente para iniciar uma pesquisa bibliográfica” (Gil, 2002, p. 88). É necessário que o tema seja problematizado, ou seja, colocado em termos de um problema a ser solucionado. É neste contexto, que se insere essa investigação.

#### **1.4.4 Instrumento**

A entrevista representa uma estratégia de investigação mediante a qual um entrevistador se comunica com um entrevistado com o propósito de adquirir informações pertinentes para um estudo ou pesquisa. Gil (2008), afirma que a dinâmica da entrevista envolve o entrevistador fazendo perguntas ao entrevistado com o objetivo de obter dados que interessam à investigação. No entanto, essa interação muitas vezes assume uma configuração assimétrica, o que significa que o entrevistador é o principal responsável por direcionar o fluxo de conversa e escolher as questões a serem abordadas. Enquanto isso, o entrevistado responde fornecendo informações em relação às perguntas formuladas pelo entrevistador.

É relevante ressaltar que há diversos tipos de entrevistas disponíveis, abrangendo desde aquelas de cunho estruturado, as quais se caracterizam por se basear “a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número” (Gil, 2008, p. 113). As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, confere ao entrevistador a “liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais adequadamente a questão” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 383). Enquanto isso, as entrevistas não estruturadas são caracterizadas pelo “desenvolvimento das perguntas de acordo com o contexto da conversação (Gil, 2008, p. 117).

Fraser e Gondim (2004) ressaltam que, nas pesquisas qualitativas, os tipos de entrevistas mais comuns são as semiestruturadas e as não-estruturadas. A eleição por uma dessas abordagens está intimamente relacionada ao nível de direcionamento que o pesquisador pretende adotar. Isso pode variar desde a entrevista em que o entrevistador apresenta o tema da pesquisa e permite que o entrevistado se expresse livremente, até a entrevista ligeiramente mais estruturada, em que um roteiro prévio é utilizado para orientar o pesquisador. No presente estudo, a escolha recaiu sobre o formato de entrevista semiestruturada.

Um outro aspecto que justifica a defesa da não estruturação ou semi-estruturação da entrevista na pesquisa qualitativa é que esta abordagem almeja compreender uma realidade particular e assume um forte compromisso com a transformação social, por meio da auto-reflexão e da ação emancipatória que pretende desencadear nos próprios participantes da pesquisa (Fraser; Gondim, 2004, p.164).

De acordo com Selltiz (1995), as entrevistas são altamente apropriadas para coletar informações relacionadas ao conhecimento, crenças, expectativas, sentimentos, desejos, intenções, ações passadas e presentes de uma pessoa. Além disso, as entrevistas são eficazes para explorar as explicações e razões que fundamentam cada um desses aspectos mencionados anteriormente.

Nessa mesma perspectiva, Ludke e André (1986) destacam que a entrevista apresenta diversas vantagens em relação a outras abordagens. Ela viabiliza a obtenção imediata e contínua das informações desejadas, sendo aplicável a uma variedade de informantes e tópicos variados. Uma entrevista bem conduzida tem a capacidade de abordar tanto assuntos de cunho estritamente pessoal e íntimo, quanto temas complexos e decisões nitidamente individuais.

[...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (Ludke e André, 1986, p.35).

Desse modo, o pesquisador deve ter a preocupação em esforçar-se para formular perguntas que favoreçam o discurso dos sujeitos entrevistados; que respondam com exatidão àquilo que o pesquisador está investigando; que levem o entrevistado a responder o que acha e não o que o entrevistador quer que ele responda. Nesse sentido, optou-se por trabalhar com a entrevista semiestruturada por não exigir uma ordem rígida e padronizada de questões, possibilitando assim aos sujeitos uma maior fluidez e espontaneidade ao discorrer sobre o tema, oferecendo amplo campo de interrogações que pode ser fruto de novas hipóteses.

Para a condução das entrevistas<sup>10</sup>, foram elaborados dois roteiros prévios, construídos de forma a refletir e respeitar o conteúdo das informações compartilhadas pelas participantes da pesquisa. No total, foram realizadas três entrevistas com as professoras responsáveis pelo Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho* e duas entrevistas com membros da equipe gestora (uma Especialista em Educação Básica - EEB - e a Diretora Escolar). Enquanto as entrevistas com a equipe gestora tinham como objetivo principal compreender o processo de reformulação curricular do Ensino Médio na instituição (Apêndice D), as entrevistas com as docentes foram delineadas para identificar suas percepções e entendimentos sobre a EPT (Apêndice E).

**Tabela 1 - Informações sobre as participantes da pesquisa**

<b>Pseudônimo</b>	<b>Tempo de atuação na educação</b>	<b>Participante</b>
“Judith Butler”	19 anos	Equipe gestora
“Simone Beauvoir”	15 anos	Equipe gestora
“Marcia Tiburi”	8 anos	Docente
“Djamila Ribeiro”	6 anos	Docente
“Marilena Chauí”	19 anos	Docente

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, (2023).

## 1.5 Considerações Finais

Este capítulo forneceu informações pertinentes sobre a identidade do pesquisador e seu itinerário acadêmico e profissional. Baseado nas inquições freireanas: “Em favor de quem estudo?” “Em favor de que eu estudo?” “Contra quem eu estudo?” “Contra o que eu estudo?” foram apresentadas de maneira clara e objetiva o compromisso desta análise com uma educação libertadora, especialmente, para os estudantes provenientes da classe trabalhadora matriculados em instituições públicas. Além de denunciar a abordagem educacional bancária e opressora promovida pelo neoliberalismo.

Além da identidade do pesquisador, na justificativa deste estudo foi destacada a importância social do tema relacionada ao acesso ao direito constitucional à educação. Nesse contexto, torna-se evidente que a reformulação curricular do Ensino Médio é não apenas uma

<sup>10</sup> As cinco entrevistas semiestruturadas foram realizadas mediante a aprovação do Comitê de Ética da Plataforma Brasil e assinatura do TCLE (Apêndice B) e do Termo de Autorização para Gravação de Voz (Apêndice C). Essas entrevistas foram conduzidas presencialmente na instituição, seguindo a disponibilidade das participantes. Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas, constituindo uma fonte fundamental de dados para a pesquisa.

necessidade premente, mas também um passo relevante na promoção da educação de qualidade, alinhada ao ODS 4 da ONU. Por isso, o convite à equipe gestora e às docentes que lecionam o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho* em uma das instituições que integram o Programa Escola-Piloto para participar da pesquisa.

Comprometendo-se com o rigor metodológico imprescindível para qualquer pesquisa, delineou-se a questão norteadora, a saber: Qual é a compreensão de Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do Currículo Referência de Minas Gerais? Adicionalmente, o objetivo geral foi formulado com o propósito de analisar o conceito de EPT implementado em uma Escola-Piloto do “Novo” Ensino Médio. De modo a conhecer a partir das vozes das participantes a compreensão de EPT no âmbito local, bem como analisá-la e identificar as discontinuidades entre o materialismo histórico-dialético e o CRMG.

Assim sendo, esta pesquisa qualitativa de abordagem aplicada, que se vale da análise documental e revisão bibliográfica, sem dúvida, contribuirá com a comunidade acadêmica ao gerar dados a partir das cinco entrevistas semiestruturadas, as quais ofereceram os aportes indispensáveis para a produção de material educacional no formato de vídeo.

## 1.6 Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C. D. GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano 1 - n.1, p. 1-15, 2009.

ALVES, M. F.; RODRIGUES A. C. S.; VERÍSSIMO, M L. S. Ensino Médio (colocar em negrito somente Ensino médio): O que as pesquisas têm a dizer? Relatório Final. Rio de Janeiro: Seminários ANPEd, 2023. **E-book**. Disponível em: [file:///C:/Users/Administrator/Downloads/relatorio\\_final\\_-\\_seminarios\\_anped\\_ensino\\_medio\\_-\\_o\\_que\\_as\\_pesquisas\\_tem\\_a\\_dizer\\_-\\_aprovado\\_28-06.pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf). Acessado em: 10 de setembro de 2023.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acessado em: 03 de setembro de 2023.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL, C. (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2023.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. EDIPRO, 2020.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACDONALD, K. & TIPTON, C. Using documents. In: Gilbert, N. (eds.) **Researching social lif**, London, 1993.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo, Editora Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. Currículo Referência de Minas Gerais e a Preparação para o Mundo do Trabalho. In: Maxwell Luiz da Ponte; Eliza Carminatti Wenceslau. (Org.). 1<sup>o</sup>ed. São José do Rio Preto: **Reconnecta - Soluções Educacionais**, 2022, v. Único, p. 232-243.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Trad. Manuel de Oliveira Pulquério. Edições 70. Lisboa, 2009.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. XXX. 2019.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. Vergílio Ferreira. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção: Os pensadores.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais: volume 1: delineamentos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 1995.

## 2 RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO “NOVO” ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ESTADO DE MINAS GERAIS

*Essencialmente, há uma disputa em andamento entre diferentes versões de democracia. Visões densas de democracia que buscam uma plena participação coletiva para alcançar o bem comum e a formação de cidadãos críticos defrontam-se com versões magras voltadas para o mercado e a opção de consumo, de posse individualista e uma educação largamente valorizada enquanto instrumento para satisfação de uma série limitada de necessidades econômicas definidas pelos poderosos.*

Apple, 2020.

Este capítulo<sup>11</sup> tem como finalidade identificar influências neoliberais na reformulação do “Novo” Ensino Médio brasileiro. Contudo, tendo em vista a vasta extensão territorial do Brasil, foi necessário delimitar o estudo ao território de Minas Gerais. Sob essa delimitação territorial, é importante salientar que o referido estado implementa, em algumas instituições de ensino, desde o ano de 2020 a referida política educacional. Dessa forma, apropriou-se da metodologia qualitativa objetivando estratégias para produção de dados sobre a compreensão de EPT no CRMG. Para produção dos dados dessa pesquisa foi realizada revisão de literatura das bases conceituais marxista e análises documentais do PL nº 6.840/2013, da MP nº 746/2016, da Lei nº 13.415/2017, das DCNEM, da BNCCEM, dos REIF e do CRMG. Diante disso, evidenciou-se intencionalidades pedagógicas e sociais presentes no documento curricular que apontam para uma interferência neoliberal na última etapa da educação básica, por meio de um ensino neotecnicista que precariza o ensino e perpetua o abismo social entre os detentores do capital e a classe trabalhadora. Para melhor compreensão dos aspectos relacionados neste trabalho, este capítulo foi dividido em seis seções, sendo elas: i) O “Novo” Ensino Médio e o contexto neoliberal do currículo; ii) Neoliberalismo: referência ideológica do “Novo” Ensino Médio; iii) Abordagem metodológica; iv) Análise e discussão dos dados; v) BNCC do Ensino Médio: reflexo de uma internacionalização do currículo; vi) referências.

---

<sup>11</sup> O referido artigo foi submetido e publicado. OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. La racionalidad neoliberal en la implementación de la actual Escuela Secundaria Brasileña: un análisis desde el estado de Minas Gerais. **Revista del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma**. Minas Gerais, Edição 44, 2023. doi: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251. 2023.p109-130.id1498. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1498>. Acesso em: 15 nov. 2023.

## 2.1 O “Novo” Ensino Médio e o contexto neoliberal do currículo

No século XXI, foram potencializados diversos debates entre organizações governamentais e não governamentais sobre a última etapa da educação básica brasileira. Esses debates, nas últimas décadas, integraram agendas da maioria dos governos brasileiros. Dentre os dispositivos utilizados pelos governantes no processo de reformulação do Ensino Médio, mencionam-se o PNE (2014-2024), homologado pela Lei nº 13.005/2014, e a Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017. Diante disso, faz-se necessário a realização de um estudo crítico sobre a trajetória e as intencionalidades educacionais, sociais e econômicas almejadas para os jovens educandos brasileiros, em especial os filhos da classe trabalhadora.

Com relação ao PNE, previsto para ser efetivado no período de 2014 a 2024, estabeleceu-se como uma das metas a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e a elevação, até o final do ano de 2024, da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). No que diz à Lei nº 13.415/2017, refere-se ao dispositivo que alterou a organização curricular da LDB nº 13.946/1996 – por meio de diretrizes que começaram a ser empreendidas, progressivamente, em todas as instituições educacionais do país que ofertam o 1º ano da referida etapa da educação básica, a partir de 2022.

Diante disso, é possível observar semelhanças entre a Lei nº 13.005/2014 e a Lei nº 13.415/2017. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de abordar as altas taxas de evasão escolar que impactam o Ensino Médio e de promover uma prática educativa que integre teoria e prática. Além disso, ambas as legislações compartilham o compromisso legal, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, de desenvolver a BNCC-EM. No entanto, para a elaboração desse documento, foi defendida a criação de currículos que consistem em uma parte obrigatória e comum a todos os estudantes, além de uma parte flexível.

Evidenciadas as convergências, urge apontar o antagonismo relacionado ao processo de reformulação do “Novo” Ensino Médio. Nesse sentido, constata-se que a Lei nº 13.005/2014 promoveu um amplo debate acadêmico com profissionais da educação, pesquisadores e a sociedade civil organizada. No entanto, lamentavelmente, a Lei nº 13.415/2017 seguiu um caminho oposto, visto que foi construída sem um amplo debate com pesquisadores, profissionais da educação e instituições sociais. Por conseguinte, inquire-se a utilização de um dispositivo constitucional, Medida Provisória, inerente às situações emergenciais que não dispõem de tempo hábil para debate. Saliente-se ainda que, essa postura arbitrária é compreendida nessa pesquisa como uma das estratégias que visa atender aos interesses ideológicos e mercadológicos pré-

estabelecidos. Ademais, Silva (2010) adverte que o currículo acaba por nos tornar o que somos. Dessa forma, indaga-se sobre as intencionalidades sociais, econômicas e políticas ansiadas para a sociedade brasileira, por meio da MP nº 746/2016 transformada na Lei 13.415/2017.

Sob essa análise de rupturas e continuidades no processo de elaboração da política educacional do “Novo” Ensino Médio brasileiro foram elaborados diversos documentos, dentre eles as DCNEM, a BNCC - documento normativo que determinou aos entes da federação a elaboração dos seus Currículos Referências – e os REIF. Tal deliberação, fundamenta-se no respeito à diversidade cultural de cada território que integra a República Federativa do Brasil. Assim, justifica-se a necessidade do presente estudo de investigar a referida política educacional.

No estado de Minas Gerais, o “Novo” Ensino Médio foi implementado em caráter experimental a partir de 2020. As instituições educacionais selecionadas estão atualmente na fase de conclusão da implementação ou já a concluíram. Esta pesquisa, portanto, tem como foco a análise das repercussões da reformulação da última etapa da educação básica nessa região e certamente contribuirá para o enriquecimento do debate acadêmico sobre uma política educacional que ainda carece de materiais e estudos aprofundados.

Vale ressaltar que a reformulação do Ensino Médio acontece num contexto de graves ataques aos direitos conquistados pela classe trabalhadora brasileira. Dentre os referidos ataques citam-se: a Emenda Constitucional 95, que congelou investimentos em áreas sociais pelo prazo de 20 anos; o teto de gastos, dando sequência aos ataques dos direitos conquistados pela classe trabalhadora; e a votação e aprovação de alterações relacionadas à Previdência social e à flexibilização dos direitos trabalhista. Nesse contexto de políticas públicas, com pautas neoliberais que impactam diretamente no cotidiano da classe trabalhadora, insere-se a reformulação do Ensino Médio. Esta demonstra coerência com a racionalidade neoliberal, tratando-se de um processo que defende a flexibilização do processo de ensino-aprendizagem e visa aos interesses dos detentores do capital.

Diante de uma agenda governamental neoliberal, é necessário estar atento a ação dos detentores do capital sobre o modelo de sociedade a ser construído por meio da educação pública. Enfatiza-se que a educação pública, gratuita e laica do século XXI, encontra-se ameaçada pelos interesses neoliberais. Estes, por meio de parcerias almejam ocupar espaços públicos com a intenção inicial de oferecer assessoria pedagógica e, posteriormente, oferecer um ensino neotecnista alinhado aos interesses mercadológicos. Nesse sentido, é indispensável que os profissionais da educação atuem sobre o currículo prescritivo de forma crítica e reflexiva, a fim de agregarem seus valores, crenças e percepções à práxis educativa.

Portanto, a racionalidade neoliberal efetivada no “Novo” Ensino Médio brasileiro, no

estado de Minas Gerais, no período de 2020 a 2023, interpela os referidos profissionais para uma ação transformadora fundamentada no materialismo histórico-dialético. É crucial um comprometimento ético com a sociedade brasileira, pois a história é dinâmica e passível de transformação. A tentativa neoliberal de silenciar profissionais da educação, estudantes, pais, responsáveis e pesquisadores que atuam na escola ou a têm como referência será ineficaz. Os destinatários dessa política educacional e diversas instituições resistirão ao processo de flexibilização do trabalho que visa perpetuar as desigualdades sociais por meio da precarização da educação. Eles exigirão participação ativa e crítica na construção de uma sociedade justa e equitativa por meio da educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

## **2.2 Neoliberalismo: referência ideológica do “Novo” Ensino Médio**

Investigar uma política pública requer que o pesquisador dedique esforço acadêmico para compreender a trajetória que levou à elaboração de determinada lei ou ação do Estado. Embora não haja um consenso na literatura sobre a definição de política pública, é evidente uma tendência em compreendê-la na perspectiva da ação concreta do Estado. Nesse sentido, Hill (1997) a concebe como um ciclo de fases interligadas e interdependentes que inclui a definição de problemas, a inclusão de problemas nas agendas governamentais, a elaboração de programas, a tomada de decisões, a implementação e a avaliação. Essa definição oferece uma base metodológica sólida para a análise desta pesquisa. Portanto, podemos inferir que um problema social só se torna parte da agenda governamental quando é percebido como um problema relevante que requer respostas eficazes e concretas. Assim, programas são elaborados, implementados e avaliados, podendo ser revogados ou aprimorados ao longo do tempo. Sob essa ótica, o “Novo” Ensino Médio brasileiro implementado em Minas Gerais servirá como objeto de análise para esta pesquisa, com o objetivo de identificar os interesses econômicos, sociais e políticos presentes no ciclo que constitui essa política educacional.

Além disso, é indispensável inquirir sobre a compreensão que se tem das concepções de educação, trabalho e currículo previstas no “Novo” Ensino Médio. Tal inquirição justifica-se pelo fato de por meio da educação formal, o estado firmar parcerias com empresas objetivando a construção de políticas educacionais que definam novos paradigmas sociais. No caso do Ensino Médio, torna-se claro e evidente a intenção de preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para o exercício pleno da cidadania. Portanto, tratando-se da última etapa da educação básica brasileira é necessário investigar os recursos mobilizados, as estratégias traçadas e os dispositivos normativos construídos nesse processo educativo. À vista disso, faz-se necessária a

utilização de aportes teóricos fundamentados em pesquisas realizadas por Alarcão (2001), Saviani (1997), Silva (2010), Ball et al. (2012), Santos (2019), Sahlberg (2011), Diniz-Pereira (2016)

Saliente-se que, além dos supracitados aportes teóricos, este estudo se apropriará dos principais dispositivos legais utilizados pelo governo brasileiro na etapa de implementação do “Novo” Ensino Médio. Dentre as referidas legislações mencionam-se a Lei nº13.415/2017, as novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, o Referencial de Elaboração dos Itinerários e a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Portanto, a referida análise documental é essencial na identificação do atual paradigma educacional almejado para a juventude brasileira.

### **2.3 Abordagem metodológica**

Gil (2002) define a pesquisa como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Além disso, o autor afirma que a pesquisa é requerida “quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”. Nesse contexto, insere-se a pesquisa como objeto de investigação deste estudo. Assim, para analisar a racionalidade neoliberal do “Novo” Ensino Médio, foram utilizados como estratégias para produção de dados pesquisas bibliográfica e documental. Sob essa metodologia, Gil (2008) esclarece que pesquisas documental e bibliográfica estão correlacionadas e diferenciam-se pela natureza de suas fontes. Nesse sentido, enquanto a pesquisa bibliográfica emprega fundamentalmente subsídios de diferentes autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico.

No tocante às técnicas de coleta de dados, utilizou-se a abordagem qualitativa. Dessa forma, por meio da análise documental foi possível identificar a racionalidade neoliberal presente no “Novo” Ensino Médio brasileiro implementado em Minas Gerais. Ademais, a revisão de literatura, possibilitou pensar criticamente os documentos normativos construídos em parcerias público-privados num contexto econômico e político de retirada de direitos, historicamente, alcançados pela classe trabalhadora. A referida técnica possibilita apontar as divergências de uma educação omnilateral em detrimento de uma educação instrumentalizadora que visa preparar mão de obra barata e qualificada para o mercado de trabalho.

## **2.4 BNCC do Ensino Médio: reflexo de uma internacionalização do currículo**

Esta seção é dedicada à análise e discussão dos dados, para que esses se apresentem de modo esclarecedor, três categorias serão apresentadas, são elas: a trajetória da BNCC-EM, a elaboração e a homologação do CRMG e o currículo integrado. No primeiro momento serão contextualizados os processos de elaboração e homologação da BNCC-EM à luz da racionalidade neoliberal. Na sequência, serão sintetizados os desdobramentos do documento mineiro, por meio de análises sobre a modalidade da EPT, prevista no Capítulo V: *Educação Profissional e Técnica*, do Currículo Mineiro. Saliente-se, ainda, que a referida abordagem será realizada na perspectiva das bases conceituais marxistas. Por último, em contraposição ao processo de flexibilização do ensino neotecnista defendido pelo neoliberalismo, serão desenvolvidas reflexões sobre uma práxis educativa fundamentada na educação omnilateral que compreende o ser humano em sua integralidade.

### **2.4.1 Trajetória de elaboração e homologação da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio**

A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 13.946/1996 afirmam de maneira enfática a necessidade da elaboração de uma BNCC que esteja embasada nos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais, com o propósito de garantir aos estudantes os direitos e as aprendizagens essenciais para a etapa da educação básica. Entretanto, foi somente após duas décadas da promulgação da última LDB que esse processo foi efetivamente iniciado. Primeiramente, por meio da Lei nº 13.005/2014, também conhecida como PNE (2014-2024), e posteriormente, no âmbito do Ensino Médio, com a Lei nº 13.415/2017, que promoveu a reformulação dessa etapa de ensino no Brasil. Todavia, no contexto da elaboração da BNCC, tornou-se visível uma série de tentativas da abordagem neoliberal que atacaram o direito constitucional de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade e a formação integral do cidadão, bem como a preparação para o mundo do trabalho.

Nesse contexto de elaboração de políticas educacionais, evidencia-se a atuação de empresas privadas por meio de parceiras público-privadas, por exemplo, em assessorias pedagógicas, formação continuada de professores e demais profissionais da educação, elaboração de *softwares* educacionais e um vasto material didático. Tais parcerias privadas, em muitos casos, visam o desmonte do serviço público de qualidade, nesse caso, da educação

pública. Diante dessa realidade, merece destaque a pesquisa realizada por Sahlberg (2011) sobre o Movimento Global de Reforma Educacional. Em suas análises, o pesquisador finlandês critica o movimento global que busca disseminar padrões e metas através de reformas educacionais. Partindo desse princípio, fica evidente que esse movimento tem repercussões diretas no processo de reformulação do Ensino Médio no Brasil, culminando na promulgação da Lei nº 13.415/2017.

Zanardi (2019, p. 9) destaca que é “impossível compreender a Base sem investigar o cenário desenhado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que reconhecidamente influencia políticas públicas educacionais brasileiras”. Seguir as determinações da OCDE se torna, portanto, uma referência para qualidade da educação mundial trazendo um fenômeno de ranqueamento de países que acabam por estabelecer os padrões curriculares necessários para o alcance de um desempenho comparativamente satisfatório” (Zanardi 2019, p. 10).

Salienta-se, ainda, que a atuação das empresas privadas não se limitou ao processo de tramitação da Lei nº 13.415/2017. Trata-se de um processo *a priori* que envolveu governos de esquerda, direita e extrema-direita. Partindo da premissa de que era necessário reformular o Ensino Médio brasileiro, verifica-se nas propostas apresentadas ao Congresso Nacional a necessidade de um processo de flexibilização da aprendizagem por meio de um ensino (neo)tecnicista. Nesse sentido, foram sintetizadas informações sobre as propostas de reformulação da etapa da educação básica citada anteriormente, conforme se verifica na Figura 1.

**Figura 1- Principais alterações no “Novo” Ensino Médio**

Propostas de alterações	Projeto de Lei nº 6.840/2013	Medida Provisória nº 746/2016	Lei nº 13.415/2017
<b>Parte Flexível</b>	Opção Formativa	Itinerário Formativo	Itinerário Formativo
<b>Período letivo</b>	Último ano do Ensino Médio ou facultativa no Pós-Médio	Pode ocorrer em todos os anos do Ensino Médio	Pode ocorrer em todos os anos do Ensino Médio
<b>Nótorio Saber</b>	Não se aplica	Profissional com notório saber para todas as áreas	Profissional com notório apenas para a formação técnico profissional
<b>Formação Geral Básica</b>	Não se aplica	Não obrigatoriedade dos componentes curriculares: Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia	Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia são incorporadas de forma interdisciplinar.

Fonte: Oliveira e Silva (2023, p. 116).

Ao analisar o PL nº 6.840/2013, a MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 à luz do Movimento Global de Reforma Educacional, torna-se evidente que o processo de reformulação do Ensino Médio foi influenciado pela lógica neoliberal. Apesar da convergência entre os mencionados marcos legais no que diz respeito à necessidade de flexibilização do ensino médio, há uma ruptura em relação à maneira pela qual essa flexibilidade deveria ser implementada. Enquanto o PL nº 6.840/2013 propunha a mudança exclusivamente no último ano do Ensino Médio, a MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 defendiam que essa alteração ocorresse ao longo de todos os anos dessa etapa da educação básica. Além da discordância em relação ao momento em que essa mudança deveria ser aplicada, também existiram divergências quanto à obrigatoriedade da oferta dos conteúdos de Artes, Educação Física e Sociologia, bem como à possibilidade de indivíduos com título de notório saber ministrarem conteúdo sem a devida formação técnica. Trata-se, portanto, de um processo que segue a lógica da racionalidade neoliberal presente em outras reformas em curso no Brasil, conforme se verifica nos Projetos de Lei 257 e na Proposta de Emenda à Constituição, conhecida como PEC 241.

Frente à influência neoliberal na educação pública brasileira, Freitas (2017) adverte que essa influência transcende o âmbito da assessoria de empresas na elaboração de materiais educacionais. Trata-se de um processo abrangente de precarização e ampliação de mão de obra, acompanhado pela precarização do sistema educacional, através da implementação de novos arranjos curriculares fundamentados por uma abordagem neotecnicista. Nessa perspectiva, surge a alteração da Lei nº 11.494/2007, que regulamentou a utilização dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério – FUNDEB – por instituições não governamentais. Além disso, é notória a adoção em grande escala de conceitos relacionados ao desenvolvimento de habilidades e competências, os quais incentivam a formação de uma mão de obra simples para atender às demandas do mercado de trabalho. Portanto, como ressaltam Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 287), “em relação ao interesse dos empresários sobre esse tema, é necessário observar que, atualmente, a educação, ao mostrar-se como um campo rentável de negócios, vai se tornando cada dia mais um empreendimento “atualmente, a educação, ao mostrar-se como um campo rentável de negócios, vai se tornando cada dia mais um empreendimento”

Diante das diversas alterações propostas pela política educacional, surgiram em todo país movimentos de resistência liderados inclusive por estudantes que ocuparam escolas públicas do país, exigindo a revogação imediata da MP 746/2016. Além das ocupações estudantis, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) requereu ao Supremo Tribunal Federal (STF) ação direta de

inconstitucionalidade (ADI nº 5599), - com pedido de medida cautelar dirigida contra a MP nº 746/2016. Todavia, embora o Ministério Público Federal tenha se manifestado favorável ao pedido, o relator, Ministro Edson Fachin, julgou improcedente e, conseqüentemente, a MP nº 746/2016 foi aprovada na forma da Lei 13.415/2017.

Para compreender os impactos imediatos da abordagem neoliberal no “Novo” Ensino Médio brasileiro, é essencial retomar o artigo 4º da Lei 13.415/2017, o qual reformulou a organização curricular desse segmento, previamente delineado pela Lei nº 9.346/1996. Após essa modificação, o currículo do ensino médio passou a apresentar uma estrutura dual, compreendendo uma parte comum a todos os estudantes e outra flexível. Nesse sentido, os conteúdos obrigatórios previstos pela BNCC foram reduzidos, enquanto, na parte flexível, intitulada de Itinerário Formativo, surgiu a oportunidade de conceber diferentes percursos formativos. Todavia, a organização desses arranjos curriculares foi delegada a cada sistema de ensino estadual, que compõe a República Federativa do Brasil, considerando a pertinência para o contexto local e as viabilidades dos sistemas educacionais (Brasil, 2017).

Sob esse viés de reformulação do “Novo” Ensino Médio, gerou-se um clima de instabilidade para os profissionais da educação, os docentes e a sociedade brasileira. Por conseguinte, tomou-se imperativo a formulação imediata de novos dispositivos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular – Etapa do Ensino Médio, e os Referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos. Conforme é possível verificar na Figura 2, é ratificada a lógica insensata do neoliberalismo.

**Figura 2 - Regulamentação do “Novo” Ensino Médio**



Fonte: Oliveira e Silva (2023, p. 118).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2018), publicada pela Portaria do Ministério da Cultura e Educação (MEC) nº 1.2010, são parte integrante dos

documentos normativos que todos os entes da federação devem seguir. Observa-se um alinhamento à Lei 13.415/2017 e aos interesses econômicos da classe dominante. Destaca-se, nesse processo de atualização das DCNEM, o silenciamento da formação integral, promovida pelos eixos da cultura, do trabalho, das ciências e das tecnologias, em detrimento das competências e habilidades que passaram a nortear a prática educativa do “Novo” ensino médio. Nesse sentido, com a homologação, em 2018, da BNCCEM, segundo Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 288), “as soluções para os problemas educacionais passam a ser pensadas em termos de mercado e vários serviços prestados pelo setor público passam a ser privatizados”.

É fundamente, nesse contexto, esclarecer os conceitos de competência e habilidade, os quais são recorrentemente abordados ao longo do documento normativo. No que diz respeito à noção de competência, ela abrange a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” (Brasil, 2018, p. 8). Já em relação ao conceito de habilidades, abarca “(práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, conhecimentos apresentados para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Consequentemente, ao promover uma abordagem educacional centrada em competências e habilidades, é possível inferir que a BNCCEM adota uma visão da educação como preparação fundamental para o ingresso no mercado de trabalho, ao capacitar os indivíduos a resolver e superar novos desafios.

Por fim, os REIF têm a função de orientar os sistemas de ensino, conforme determina as DCNEM. Isso significa que os itinerários formativos devem ser constituídos por meio de eixos estruturantes que contemplam investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Portanto, recomenda-se que os Itinerários Formativos incorporem e integrem os quatro eixos estruturantes com a finalidade de possibilitar aos estudantes experimentar diferentes aprendizagens.

#### **2.4.2 Elaboração e homologação do Currículo Referência de Minas Gerais**

*A posteriori* a homologação da Lei nº 13.415/2017, das DCNEM, da BNCC-EM, e dos REIF, coube a cada ente da Federação elaborar seu Currículo Referência. Trata-se, portanto, de uma normativa prevista pela BNCCEM que determina aos estados a efetivação dessa política educacional. Diante de tal exigência, o estado de Minas Gerais, sem resistência, elaborou o documento normativo reproduzindo, em seu território, uma micropolítica da racionalidade neoliberal efetivada no cenário federal. Para isso, o governo mineiro celebrou convênios público-privados que possibilitaram a elaboração e, em 2021, a homologação do Currículo

Mineiro.

Informações disponíveis no site QEdu sobre o Censo Escolar referentes ao ano de 2021 auxiliam na compreensão da relevância do território de Minas Gerais que, de acordo com o CRMG, é um dos maiores sistemas de ensino do país, composto por 853 municípios. As informações apresentadas foram selecionadas (ver Tabela 2) e categorizadas com relação ao número de matrículas, professores e instituições.

**Tabela 2 - Dados do Censo Escolar, ano 2021, etapa do Ensino Médio em Minas Gerais**

<b>Dado</b>	<b>Quantidade</b>
Escolas Públicas	11.995
Escolas Privadas	3.572
Professores que atuam nas redes públicas	65.802
Professores que atuam na rede privada	13.747
Matrículas em escolas públicas	618.764
Matrículas em escolas particulares	73.904

Fonte: Oliveira e Silva (2023, p. 120).

Contextualizada a extensão do território de Minas Gerais, guardião de uma tradição tricentenária, faz-se necessário destacar a importância de um Currículo que contribua para a promoção da dignidade humana e do exercício pleno da cidadania. No entanto, lamentavelmente, o documento mineiro, apresenta no Capítulo V, *Educação Profissional e Técnica*, um paradigma de educação voltado para a preparação do mercado de mão de obra, por meio do trabalho manual, barato e pouco qualificado que atenda aos interesses dos detentores do capital.

Fica evidente a tentativa de converter a Educação Profissional em um dos itinerários formativos, designado como o 5º Itinerário Formativo, de acordo com o documento mineiro. No entanto, como ilustrado na Figura 3, esta modalidade está fundamentada em competências que atendem aos interesses dos detentores do capital, visando a formação de trabalhadores produtivos. Isso implica que os estudantes adquirem conhecimentos básicos para ingressar e atuar no mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação pública estadual mineira está contribuindo com empresas privadas, pois a proposta visa qualificar os estudantes para o mercado de trabalho, mesmo que isso resulte em baixas remunerações pelo trabalho prestado.

Segundo Frigotto (2015), a retórica em torno do desenvolvimento de habilidades e competências frequentemente se associa a um discurso de valorização da dimensão humana, apesar de, na prática, essa qualificação ser, em essência, uma reformulação da teoria do capital humano.

Nessa mesma perspectiva postulada por Frigotto (2015), a pesquisadora Giron (2008, p. 20) afirma que:

Percebe-se que o discurso educativo neoliberal, configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas da teoria do capital humano, em que a educação é definida como uma atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho.

**Figura 3 – Habilidades associadas ao mundo do trabalho**



Fonte: Oliveira e Silva (2023, p. 121).

Compreender a Educação Profissional num viés de habilidades construídas por neoliberais, resulta no que, Ball 2020, afirmou ser “produção de novos tipos de autores sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis”. Para além dessa compreensão normativa de uma educação neotecnicista, o governo de Minas Gerais criou um programa que estabelece critérios, conforme verifica-se na Tabela 3, de premiação às instituições educacionais que atingirem tais objetivos. Entretanto, trata-se, portanto, de um programa que desconsidera as particularidades educacionais de cada instituição e região do estado e cria na educação um processo de competitividade. Além disso, a estratégia assemelha-se ao que a pesquisadora Silva (2018) considerou ser um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, em que se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a eficiência e a produtividade na educação.

Diante desse cenário de mercantilização do processo educativo e uma proposta curricular

tecnicista, individualista e meritocrática, conforme destaca Zanardi (2019), os sujeitos da escola pública são frequentemente responsabilizados tanto pela qualidade quanto pelo fracasso da educação.

**Tabela 3 - Premiação Escola Transformação 2022 – Ensino Médio**

<b>Edição</b>	<b>Critério</b>	<b>Premiação</b>	<b>Quantidade de Prêmios</b>
1 <sup>a</sup> – Categoria única	Maior participação na avaliação diagnóstica	Menção honrosa	140
2 <sup>a</sup> - Categoria I	Maior Índice Escola Transformação	R\$ 100.000,00	60
2 <sup>a</sup> - Categoria II	Maior Índice Escola Transformação	R\$ 200.000,00	80
3 <sup>a</sup> - Categoria I	Maior Índice Escola Transformação	R\$ 200.000,00	60
3 <sup>a</sup> - Categoria II	Maior Índice Escola Transformação	R\$ 200.000,00	80

Fonte: Oliveira e Silva (2023, p. 122).

### 2.4.3 Currículo Integrado

Analisar a política educacional do “Novo” Ensino Médio requer, inicialmente, uma compreensão sobre currículo<sup>12</sup>. Partindo desse princípio, é importante elucidar que tal compreensão é ampla. Sacristán (1998), por exemplo, o compreende numa perspectiva processual efetivada em diferentes âmbitos e espaços que abarcam o currículo prescrito e regulamentado; o currículo planejado para professores e alunos; o currículo organizado no contexto de uma escola; o currículo em ação; o currículo avaliado. Santomé (1998), por sua vez, apresenta o conceito de currículo integrado, ou seja, defende a ideia de que o conhecimento é construído a partir da articulação interdisciplinar entre diferentes componentes curriculares nas instituições educacionais. Trata-se, portanto, de uma diversidade de nuances dentro da literatura que tende a variar entre teorias curriculares e discursos curriculares, visando a construção de campos epistemológicos sociais e subjetividades.

Sob essa análise do discurso curricular e da teoria curricular, conforme abordado por Silva (2010), são apresentadas três categorias (ver Quadro 1) que auxiliam na compreensão das intenções pedagógicas, econômicas e sociais almejadas pelo CRMG. É importante destacar que, embora o Currículo Mineiro faça menção a aspectos relacionados às teorias críticas e pós-críticas, essas referências são superficiais, priorizando um processo de ensino e aprendizagem de

<sup>12</sup> No terceiro capítulo essa temática será aprofundada.

cunho (neo)tecnicista. Portanto, a defesa da flexibilização do ensino, como previsto no documento mineiro, coincide com os princípios de eficiência e avaliação associados à teoria tradicional. Essa tendência pedagógica visa a preparação de mão de obra barata e pouco qualificada para atender aos interesses dos detentores do capital.

**Quadro 1: Características de Teorias Curriculares.**

<b>Tradicionais</b>	<b>Críticas</b>	<b>Pós-Críticas</b>
Ensino	Ideologia	Identidade, e diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Alteridade e Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação
Metodologia	Classe social	Discurso
Didática	Capitalismo	Saber-poder
Organização	Relações sociais de produção e conscientização	Cultura
Planejamento	Emancipação	Gênero, raça, etnia e sexualidade
Eficiência	Currículo oculto	Representação
Objetivos	Resistência	Multiculturalismo

Fonte: Oliveira e Silva (2023, p. 123).

Ademais, é fundamental, neste estudo sobre o “Novo” Ensino Médio, abordar as indagações de Silva (2010) relacionadas ao conhecimento epistemológico oferecido pelo CRMG aos estudantes matriculados na última etapa da educação básica em Minas Gerais. São questionamentos relevantes que incluem: “Por que esse conhecimento e não outro?”, “Quais interesses determinam a inclusão desse conhecimento no currículo e a exclusão de outro?” e “Por que dar prioridade a um tipo específico de identidade em vez de outro?”. As reflexões propostas por esse respeitado pesquisador brasileiro, reconhecido tanto nacional quanto internacionalmente por seus estudos sobre currículo, destacam que o conhecimento delineado pelo CRMG está alinhado com a lógica neoliberal. Além disso, as tensões envolvendo a homologação do Currículo Mineiro fortalecem a percepção de que a educação pública está se aparelhando aos ideais neoliberais em vigor.

Sob essa análise das tensões provocadas pelo currículo, questiona-se o paradigma educacional prescrito para o Ensino Médio, efetivado no território de Minas Gerais. Nesse sentido, constata-se que a compreensão de EPT prescrita no Capítulo V: *Educação Profissional e Técnica*, do CRMG, a ser efetivada por meio do 5º Itinerário Formativo, evidencia o esvaziamento da dimensão ontológica do trabalho. Além disso, infelizmente, a modalidade de EPT defendida pelo Currículo Mineiro, aponta para o esvaziamento do princípio educativo do trabalho. Trata-se, portanto, da apropriação de teoria tradicional para difundir uma lógica

insensata que compreende o trabalho numa perspectiva mercadológica que desconsidera a dimensão ontológica de trabalho.

No contraponto à influência neoliberal que permeia o “Novo” Ensino Médio, estudos desenvolvidos por Saviani (1997) destacam o princípio educativo do trabalho<sup>13</sup>. Segundo esse pesquisador, “trabalho e educação são atividades especificamente humanas”. Isso implica que, por meio do trabalho, o ser humano tem a oportunidade de construir sua identidade, criar valores e transformar a realidade em que está inserido. O trabalho não é apenas uma atividade produtiva, mas também um meio de desenvolvimento pessoal e social. Portanto, surge uma divergência entre a dimensão ontológica do trabalho e a dimensão mercadológica preconizada pela educação neotecnicista e fragmentada da BNCC-EM e do CRMG, que tem como foco a instrumentalização do cidadão, resultando em baixa qualificação e remuneração inadequada.

É inconcebível, numa perspectiva do Currículo Integrado, reduzir a modalidade de EPT aos modos de produção capitalista. Salienta-se, ainda, que, de acordo com Marx e Engels (2002, p. 17), “o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida”. Consequentemente, trata-se, de uma dimensão ontológica humana presente em diferentes formas de produção social, econômica e social. Contudo, essa dimensão ontológica foi esvaziada de sentido pelo sistema capitalista ao basear-se num processo de ensino-aprendizagem neoliberal que visa à instrumentalização da formação humana por meio da precarização do ensino e do trabalho.

Vale pontuar que o Currículo Integrado, representa um instrumento de resistência a uma política educacional neoliberal que reformulou o “Novo” Ensino Médio. No entanto, é necessário que os profissionais da educação atuem de forma crítica e reflexiva sobre o Currículo Normativo. À vista disso, Ball et al. (2012) apresentam os conceitos tradução e interpretação. De acordo com os autores, a interpretação refere-se à etapa de estudos de documentos normativos; e a tradução corresponde à atuação sobre a política pública. Dessa forma, é possível incorporar valores e percepções pessoais às políticas públicas.

Nessa perspectiva de defesa do Currículo Integrado como forma de resistência à racionalidade neoliberal presente no “Novo” Ensino Médio, estudos realizados por Alarcão (2001) destacam as funções políticas e sociais das instituições educacionais. Segundo a autora, essas instituições devem assumir um comprometimento ético que garanta o acesso ao conhecimento sistematizado e prepare os estudantes para ingressar no mundo do trabalho. No entanto, é essencial que a escola seja reflexiva, emancipatória e ofereça aos estudantes

---

<sup>13</sup> A ênfase no trabalho como princípio educativo será desenvolvida no decorrer do capítulo 4.

oportunidades para atuarem no mundo através de um princípio criativo e educativo do trabalho.

Diante da exposição sobre a política educacional do “Novo” Ensino Médio implementado no território de Minas Gerais, o Currículo Integrado configura-se como instrumento de superação da fragmentação e do esvaziamento do currículo. Nesse viés, Ramos (2017) afirma que na supracitada concepção de formação, “o conhecimento não é, somente, um insumo ou um instrumento para o desempenho acadêmico ou profissional”. Portanto, faz-se necessário lutar para que os direitos, historicamente, conquistados pela classe trabalhadora possam ser assegurados por meio da existência de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade que assegure aos educandos uma formação humana integral.

## **2.5 Considerações Finais**

Neste estudo sobre a racionalidade neoliberal no contexto do “Novo” Ensino Médio brasileiro, ofertado no estado de Minas Gerais, constatou-se que a reformulação dessa etapa da educação básica é uma das políticas educacionais mais recentes no país. Apesar de sua natureza pioneira, é notável a escassez de materiais que abordem essa temática. Não obstante a esses desafios, foi possível realizar uma análise documental do PL nº 6.840/2013, da MP nº 746/2016, da Lei nº 13.415/2017, das DCNEM, da BNCC-EM, dos REIF e do CRMG, sob a perspectiva dos fundamentos conceituais marxistas, a fim de identificar os efeitos imediatos da racionalidade neoliberal por meio dessa reformulação curricular.

Sob essa perspectiva da racionalidade neoliberal, evidencia-se que o atual paradigma educacional foi construído pelos defensores do sistema capitalista que atuaram na elaboração de documentos normativos. Nesse contexto, após retirar direitos, historicamente, alcançados pela classe trabalhadora por meio da aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 e Lei nº 13.467/2017, a educação, lamentavelmente, foi o próximo alvo do sistema neoliberal. Para efetivar o desmonte da educação pública, no território de Minas Gerais, o Ensino Médio foi reformulado no Currículo Referência projetando um ensino neotecnista que visa a preparação de mão de obra barata e qualificada para atender as demandas de produção do sistema capitalista. Em vista disso, é inconcebível, a utilização do termo “reforma” para se referir a um processo que retira direitos, principalmente, dos filhos da classe trabalhadora que estudam em instituições educacionais públicas.

Após uma análise documental sobre o “Novo” Ensino Médio a ser implementado em Minas Gerais, torna-se evidente que ele se configura como uma estratégia de caráter pedagógico e social que restringe o direito constitucional subjetivo ao acesso aos conhecimentos

sistematizados. Além dessa limitação no âmbito epistemológico, merece destaque a observação de que a oferta da educação profissional, conforme estabelecido no capítulo V: *Educação Profissional e Técnica, do Currículo Mineiro*, está alinhada com os interesses do mercado de trabalho, buscando a preparação de uma mão de obra de baixo custo e desqualificada. Consequentemente, o 5º Itinerário Formativo se posiciona como um instrumento que atende aos interesses dos detentores do capital em detrimento da classe trabalhadora.

No contexto de um estudo desenvolvido à luz dos fundamentos conceituais marxistas, emerge a perspectiva do indivíduo como agente capaz de intervir e, por conseguinte, transformar a realidade. Alicerçado nessa premissa, ao finalizar a implementação dessa política educacional em algumas instituições educacionais de Minas Gerais, abre-se a oportunidade de avaliá-la, reformulá-la ou mesmo revogá-la. Para isso, torna-se imperativo que a sociedade civil organizada se mobilize e exija do poder público o acesso ao direito constitucional de uma educação pública que proporcione um processo de ensino-aprendizagem que contemple a integralidade do ser humano.

Diante do exposto, ressalta-se que a última etapa da educação básica corresponde a um momento de ruptura ou continuidade na vida acadêmica de estudantes filhos da classe trabalhadora. Contudo, o paradigma neoliberal efetivado por meio da educação aponta para a ruptura acadêmica, evasão escolar e ingresso prematuro no mercado do trabalho. Portanto, constata-se, que a etapa da educação básica que deveria ser significativa e estimular os discentes a prosseguirem nos estudos em cursos de graduação e pós-graduação, é usada como instrumento de segregação social na preparação de mão de obra qualificada e barata, sem reflexão crítica sobre a realidade, para atender, fundamentalmente, aos interesses neoliberais.

## 2.6 Referências bibliográficas

APPLE, M. W. A luta pela democracia na educação. In: GANDIN, Luis Armando *et al.* (org.). **A luta pela democracia na educação: lições de realidades sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020, p. 9-38.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Matemática, códigos e suas tecnologias**. Volumes 1, 2 e 3. Brasília, 2006.

BREDA, A.; FONT, V.; LIMA, V. M. R. A noção de idoneidade didática e seu uso na formação de professores de matemática. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**. N.8, v. 2, p. 1-41, 2015.

BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactiques des mathématiques. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, p. 33-115. 1986.

BROUSSEAU, K. R. Personalidade e experiência profissional. **Comportamento organizacional e desempenho humano**, n.22 v.2, p.235–252, 1978. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(78\)90014-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(78)90014-4)>. Acesso em: 5 nov. 2022.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 15-30. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BALL, S. J. **The micropolitics of school**. Oxford: Penguin Books, 1987.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Brasília: 2016. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95htm). Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei (PL) n.º 6.840/2013. Projeto de Lei n.º 6.840, de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=60257>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: 2016 Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: 2018 Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2018 Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf). Acesso em: 12 fev. 2023.

CUNHA, A. L.; MELO, P. S; LIBÂNEO, J. C. La integración curricular em la enseñanza profesional y vinculaciones com la teoría de la educación para el desarrollo humano. PARADIGMA, [ . 1.], v. 43, n. 3, p. 850-875, 2022. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2022.p850-875.id1296. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1296>. Acesso em: 31 mar. 2023.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade e educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Cap. 2. p. 31-92.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO S, J. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gomes, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, 4ª ed. – pp. 119-148.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 1, n. 24, p. 17-26, jun. 2008.

HILL, M. **The policy process in the modern state**. Harlow: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf, 1997.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado**: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. Brasília: IFB, 2017.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. UEC, FAE, 2007.

SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAHLBERG, P. **Finnish lessons**: What can the world learn from educational change in Finland? New York, NY: Teachers College Columbia University, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SANTOS, L. L. C. P; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil**. Cadernos Cedes, v. 36, p. 281-300, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador: Piloto Novo Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, Belo Horizonte, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Piloto Novo Ensino Médio 2021**: Orientações para o Novo Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Piloto Novo Ensino Médio 2022**: Orientações para o Novo Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020.

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. La racionalidad neoliberal en la implementación de la actual Escuela Secundaria Brasileña: un análisis desde el estado de Minas Gerais. **Revista Paradigma**,

Vol. XLIV, Edição Temática Nro. 4: Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización, Sept. de 2023 / 109 –130.

ZANARDI, T. A. C. Qual é o lugar da Base? **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 1, p. 5-18, abr. 2019.

### **3 IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA-PILOTO NA PERSPECTIVA DA EQUIPE GESTORA**

*“O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”*

Silva, 2005.

Após uma análise aprofundada sobre o processo de tramitação no Congresso Nacional referente à reformulação do Ensino Médio e das implicações legais que culminaram na homologação do Currículo Mineiro, o objetivo deste capítulo é produzir dados sobre essa política educacional. Esses dados foram elaborados a partir da perspectiva da equipe gestora de uma das escolas pioneiras em Minas Gerais na implementação do “Novo” Ensino Médio. No âmbito deste capítulo, o enfoque não se restringe apenas à compreensão do processo de reformulação curricular nessa instituição, mas também incorpora uma análise, fundamentada na literatura curricularista. Para tornar mais acessíveis os elementos discutidos nesta pesquisa, o capítulo em questão foi dividido em três seções distintas, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, é fornecida uma fundamentação metodológica que delinea o desenvolvimento do estudo, descrevendo de maneira clara e estruturada a abordagem empregada na pesquisa. A segunda seção aborda uma revisão de literatura que explora as teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica. Além disso, examinam-se as influências de Paulo Freire no âmbito curricular. Na terceira seção, são apresentados dados concretos sobre os impactos da implementação desta política educacional na escola pioneira. Portanto, a estruturação tripartida busca garantir uma análise completa e profunda do tópico em análise.

#### **3.1 Implementação do “Novo” Ensino Médio em Minas Gerais**

A reformulação da última etapa da Educação Básica, homologada pela Lei nº 13.415/2017, popularmente conhecida como Reforma do “Novo” Ensino Médio, tem fomentado debates entre diversos atores da educação, como educadores, estudantes e pesquisadores. Nesse contexto, surgem estudos que analisam criticamente essa política educacional, buscando compreender suas implicações e efeitos. Esses estudos críticos visam analisar as intenções e as

repercussões dessa reformulação curricular. Dessa forma, faz-se necessário investigar os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que permeiam essa política educacional, a fim de compreender sua motivação e os interesses envolvidos.

Partindo dessa premissa, objetiva-se conhecer os impactos do “Novo” Ensino Médio em uma das treze escolas públicas estaduais que fazem parte do Programa Escolas-Piloto<sup>14</sup>. Esse programa foi desenvolvido pela SEE/MG no período de 2020 a 2023, visando implementar, progressivamente, a reformulação curricular em todas as turmas/séries do Ensino Médio nas instituições selecionadas. No final do programa, a SEE/MG se comprometeu a realizar uma avaliação da reformulação curricular e fazer os ajustes necessários para aplicá-los em toda a rede estadual de ensino. Além disso, as experiências das Escolas-Piloto foram consideradas pela SEE/MG na versão final do Currículo Mineiro para o Ensino Médio. Dada a relevância desse programa, a pesquisa visa conhecê-lo, a partir de duas entrevistas semiestruturadas<sup>15</sup> realizadas com a equipe gestora da instituição participante.

Indubitavelmente, a maioria das mudanças educacionais, idealizadas na fase de elaboração, ao serem efetivadas tendem a trazer reações (im)previstas pelos formuladores. Com relação à Lei nº 13.415/2017 não seria diferente, principalmente pelo volume de alterações que emergiram na comunidade escolar e, respectivamente, em outras instituições sociais que integram o território onde a escola se situa. Dessa forma, pretende-se investigar o que é a reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio? O que se pode conhecer sobre a reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio? O que se deve fazer diante da reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio? E, por fim, o que se pode esperar da reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio?”

Numa perspectiva crítica e pós-crítica de currículo, a reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio é compreendida como resultado de disputas e influências de hegemonias sociais e políticas na educação do século XXI. Esses debates e confrontos resultaram em uma nova estrutura curricular, dividida em duas partes: a Formação Geral Básica, comum a todos os estudantes brasileiros, e os Itinerários Formativos, que oferecem flexibilidade e escolha aos estudantes. Essas disputas e debates também resultaram na criação de documentos normativos que orientam os diferentes entes federativos na elaboração e homologação dos seus respectivos Currículos Referenciais. Cada estado ou sistema de ensino teve a responsabilidade de criar o seu

---

<sup>14</sup> A SEE/MG elaborou o Programa Escola Piloto visando a efetivação gradual da reformulação curricular no Ensino Médio, começando a partir das turmas do Primeiro Ano, no interstício de 2020 a 2023. Para isso, foram eleitas treze instituições educacionais visando identificar e efetuar os ajustes necessários em toda rede estadual de Minas Gerais.

<sup>15</sup> Sobre escolha pela equipe gestora – Direção e EEB – justifica-se pelo fato de serem servidores que participaram integralmente do processo de implementação do Programa Escolas-Piloto. Dessa forma, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, uma com a gestão e a outra com a EEB, almejando conhecer o processo de reformulação curricular na instituição.

próprio currículo, levando em consideração as diretrizes estabelecidas pelos documentos normativos.

Nesse contexto, a reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio é vista como um reflexo das tensões, interesses e visões de mundo presentes na sociedade e na política educacional contemporânea. Ela busca equilibrar a formação geral comum a todos os estudantes, proporcionando uma base sólida de conhecimentos e competências, com a oferta de itinerários formativos que permitem uma maior especialização e escolha por parte dos estudantes. No entanto, essa perspectiva crítica e pós-crítica também reconhece que a reformulação curricular não é isenta de contradições, desafios e disputas de poder. Ela questiona as influências e os interesses por trás das decisões curriculares, bem como os efeitos reais dessas mudanças na formação dos estudantes e no trabalho dos educadores. Dessa forma, busca-se uma compreensão mais aprofundada dos contextos políticos, sociais e culturais que moldaram a reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio.

De fato, a reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, trouxe consigo alterações e transformações no currículo dessa etapa da educação básica. Essas mudanças abrem um campo para a investigação de fenômenos epistemológicos, ou seja, estudos que analisem os processos de seleção e organização dos conhecimentos presentes no novo currículo. Além da seleção de conteúdos que constituem os currículos, as mudanças curriculares também revisitam questões relacionadas aos recursos didáticos e às estratégias de formação dos estudantes. Como os professores se preparam para as novas demandas curriculares? Quais formações foram promovidas para a implementação do novo currículo? Quem realizou essas formações promovidas para a implementação do novo currículo? Como foram desenvolvidos os materiais e recursos para apoiar a implementação do novo currículo?

Embora não haja consenso entre os curriculistas em definir o termo currículo, pretende-se apropriar das teorias críticas e pós-críticas para analisar as disputas de grupos e setores da sociedade civil diante da Lei nº 13.415/2017. Sob esse aspecto há os que defendem a reformulação curricular e os que reivindicam do governo federal a revogação. Nesse contexto de disputas, o governo federal publicou a Portaria nº 627/2023 que suspendeu, temporariamente, o cronograma de implementação da reformulação curricular. Dessa forma, estudantes, pesquisadores, trabalhadores da educação e a sociedade brasileira tiveram a oportunidade de participar da consulta pública promovida pelo Ministério da Educação (MEC). Trata-se, portanto, de momento oportuno de exercício da cidadania que exigiu compromisso ético com os paradigmas sociais e educacionais desejados para os brasileiros e as brasileiras.

Diante da urgência e dos desafios impostos no curto prazo de início da implementação da

reformulação curricular em todo país, ano letivo de 2022, em todo território nacional, acrescido do baixo número de instituições pioneiras que conseguiram implementá-la em sua integridade, emergiu o decreto presidencial. Além disso, esse infortúnio suscitou várias hipóteses sobre o destino da última etapa da educação básica: revogação ou reformulação da Lei nº 13.415/2017? No entanto, independente do que a história se encarregará de trazer, por meio das disputas, para o campo educacional, é necessário investigar os efeitos do “Novo” Ensino Médio em uma das Escolas-Piloto. Esse exercício acadêmico contribui na compreensão das implicações dessa política educacional no contexto local e amplia o conhecimento sobre o processo de reformulação curricular na totalidade. Portanto, essa perspectiva micro, torna-se relevante para complementar as análises ao nível macro, permitindo uma visão mais abrangente e aprofundada das transformações ocorridas no ensino médio brasileiro.

Portanto, analisar a reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio, na perspectiva da equipe gestora, contribui para identificar (des)continuidades entre o currículo prescrito - homologado pelas autoridades e instâncias competentes - e o currículo real - materializado em uma instituição educacional do Programa Escolas-Piloto. Além das rupturas e continuidades curriculares, tal exercício dialético possibilita desvelar experiências pedagógicas ocultas com potencial que despertem trabalhadores e trabalhadoras da educação do sono dogmático de uma educação bancária e tradicional que perpetua e aprofunda desigualdades e injustiças sociais.

### **3.2 Currículo Mineiro: uma abordagem analítica**

Para desenvolver essa reflexão sobre a problemática da pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa. O objetivo era entender as repercussões da reformulação curricular em uma das treze escolas públicas estaduais de Minas Gerais que fazem parte do Programa Escolas-Piloto em Minas Gerais, através de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora de uma das instituições do programa. Na condução das entrevistas, foram utilizados pseudônimos das filólogas Judith Butler e Simone de Beauvoir, para identificar as participantes no contexto das entrevistas.

A entrevista semiestruturada, como descrita por Selltiz (1995, p. 273), é uma técnica adequada para obter informações sobre assuntos complexos. Ela permite que informações sejam obtidas por meio de perguntas. Além disso, “são muito adequadas para a obtenção de informação sobre o que a pessoa sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para qualquer das coisas precedentes”.

Portanto, no contexto deste estudo, a utilização deste instrumento foi essencial para a produção de dados.

Face ao exposto, com base na literatura curricular detalhada na seção do marco teórico, foi possível analisar a execução dessa política educacional, a partir da perspectiva da equipe gestora, em uma das treze escolas públicas estaduais que integram o Programa Escolas-Piloto em Minas Gerais. Portanto, as análises das teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica, assim como das contribuições de Paulo Freire para o campo do currículo, foram essenciais para (re)pensar um quadro teórico abrangente relacionado à reformulação curricular.

### **3.3 Pensar o currículo como um instrumento de transformação**

Esta pesquisa analisa a reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio em uma das instituições educacionais mineiras pioneiras na efetivação desta política educacional, a partir da *práxis* reflexiva da equipe gestora. Para isso, utilizou-se como referência teórica estudos desenvolvidos por Apple (2002), Freire (2007), Giroux (1986), Silva (2005), Paraíso (2010), Moreira e Tadeu (2011) e Moreira (2013). Apesar dos supracitados autores partirem de aportes teóricos e metodológicos distintos, foi indispensável a utilização dessa literatura para se pensar a referida reformulação curricular em Minas Gerais, por meio da escuta da equipe gestora que atua, em âmbito local. Em vista disso, essa seção foi subdividida nos subtópicos Currículo: campo de estudo e conhecimento especializado e as influências de Freire no campo do Currículo. Dessa forma, contextualizou-se, a origem e desenvolvimento do currículo como campo de estudos e, na sequência, o enfoque do estudo direciona-se para as influências de Paulo Freire no campo do currículo.

#### **3.3.1 Currículo: campo de estudo e conhecimento sistematizado**

Etimologicamente, Goodson (2015) afirma que a palavra currículo, de origem latina *Scurrere*, refere-se a “correr” e a “curso” ou “carro de corrida”. No entanto, ao pensar e conceituar o currículo como campo de estudo ou conhecimento especializado, surgem desafios complexos, diversificados e polarizados. Sob esse aspecto, Moreira (2013, p. 11), adverte que “não há consenso em relação ao que se deve entender por currículo”. Além disso, o supracitado pesquisador atribui essa complexidade e divergência a problemas culturais, históricos e sociais específicos. Essa diversidade é evidenciada pela existência de uma ampla variedade de teorias

curriculares ou discursos sobre o currículo e seus diferentes níveis curriculares, representados no Quadro 2<sup>16</sup>.

**Quadro 2 - Teorias e níveis curriculares**

<b>Teorias</b>	<b>Níveis</b>
Tradicional	Formal
Crítica	Real
Pós-Crítica	Oculto

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, (2023).

Para compreender o currículo em sua totalidade, é importante contextualizá-lo no tempo e no espaço. Em relação à temporalidade, Xavier (2008, p. 17), aponta que o currículo como estudo sistemático dos saberes escolares e da organização da escola começou a se configurar na primeira metade do século XX. Seguindo essa linha de raciocínio, Moreira e Tadeu (2011, p. 15) acrescentam que “[...] foi somente no final do século XIX e no início deste<sup>17</sup>, nos Estados Unidos, que um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que em curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo [...]”. Portanto, o currículo como campo de estudo e conhecimento sistematizado se consolidou nos Estados Unidos e se desenvolveu a partir do século XX.

Além de considerar os aspectos etimológicos, temporais e espaciais do currículo, este estudo adotou algumas concepções fundamentais para embasar o estudo. Silva (2005, p. 150) em sua obra clássica *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*, ao afirmar categoricamente que “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. Seguindo essa perspectiva, Moreira e Tadeu (2011, p. 11-12) consideram o currículo como um artefato social e cultural. Nessa mesma linha, Apple (2002, p. 90) faz uma analogia do currículo a uma “espécie de bola de futebol política”. É importante compreender que tais divergências conceituais ao invés de serem recebidas negativamente devem ser acolhidas pela literatura curricularista num viés positivo. Firmino (2005, p.17) considera que essa discordância presente na comunidade de estudiosos do currículo é vital, pois o conflito leva ao aprimoramento, à revisão e à criação de ideias, evitando a cristalização e o dogmatismo de um paradigma.

<sup>16</sup> As respectivas teorias e níveis curriculares serão desenvolvidas ao longo do estudo.

<sup>17</sup> Elucida-se que a obra foi escrita no século XX, por isso, a utilização, pelos autores, da expressão temporal “início deste” referindo-se ao século em que os estudos foram desenvolvidos.

Arroyo (2013, p. 13) enfatiza a necessidade de dedicar atenção especial aos currículos escolares, destacando que “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”. Ele ainda acrescenta que:

[...] nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos (Arroyo, 2013, p. 13).

Nesse contexto, tão relevante quanto selecionar e mencionar definições curriculares é igualmente importante explicitar e escolher as concepções curriculares que surgiram à medida que o currículo se tornou uma área de conhecimento especializada. Para embasar teoricamente este estudo, optou-se por selecionar as teorias clássicas do currículo, ou seja, os discursos sobre o currículo categorizados por Silva (2005) e representados na Figura 4.

**Figura 4 - Teorias curriculares**



Fonte: Elaborada pelo pesquisador, (2023).

Certamente, as teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica desempenharam um papel fundamental na reflexão sobre os processos de consolidação e desenvolvimento do currículo como área de conhecimento. Essas categorias contribuíram para a identificação das

disputas hegemônicas que se materializam nas instituições educacionais por meio do currículo. Nesse contexto, observa-se uma constante transformação das intencionalidades na formação cidadã, ora priorizando a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, ora enfatizando a formação para o mundo do trabalho. Para realizar esse exercício investigativo sobre as disputas epistemológicas e ontológicas, foi dedicado esforço para identificar, na literatura curricular, estudos que dialogassem com os questionamentos levantados por Giroux (1997, p.45):

[...] O que conta como conhecimento curricular? Como tal conhecimento é produzido? Como tal conhecimento é transmitido em sala de aula? Que tipos de relacionamentos sociais em sala de aula servem para espelhar e reproduzir os valores e normas incorporados nas relações sociais aceitas de outros lugares sociais dominantes? Quem tem acesso a formas legítimas de conhecimento? Aos interesses de quem este conhecimento está a serviço? Como são mediadas as contradições e tensões políticas e sociais através de formas aceitáveis de conhecimento escolar e relacionamentos sociais? Como os métodos de avaliação predominantes servem para legitimar as formas de conhecimento existentes? [...].

Ao considerar as provocações apresentadas por Giroux, foi possível realizar uma análise, seleção e síntese de informações relacionadas aos discursos e teorias do currículo, bem como explorar seus desdobramentos na formação epistemológica e ontológica dos estudantes. No entanto, para realização dessa análise, foi necessário compreender a história numa perspectiva materialista histórico-dialética. Em outras palavras, isso implica em compreender a *práxis* humana como força impulsionadora de diferentes paradigmas e ideologias que foram (re)pensadas, (re)formuladas e (re)construídas ao longo dos séculos XX e XXI.

Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, é crucial mencionar os efeitos das crises econômicas, políticas e culturais enfrentadas nos Estados Unidos e seus desdobramentos no campo educacional. Moreira e Tadeu (2011) apontam alguns dos problemas enfrentados pelos americanos, como industrialização, urbanização, imigração e questões étnico-raciais, bem como a necessidade de preservar a cultura e os valores americanos. Diante desse contexto, surgiram questões curriculares que buscam ser respondidas, tais como:

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se devia ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (Silva, 2005, p. 22).

Apple (2002) observa que a classe dominante nos Estados Unidos expressa receios de que sua cultura hegemônica seja diluída devido aos processos de urbanização, industrialização e imigração. Diante dessa situação, surgiram hipóteses que propõem um dualismo no currículo escolar baseado na capacidade de inteligência, classe social e etnia, como se verifica no trecho a seguir:

O homem altamente inteligente seria, portanto, encontrado predominantemente nessa classe, e não nas mais baixas. A massa não-inteligente era representada pela diversidade da população, principalmente pelos imigrantes do leste e do sul da Europa e, em menor grau, pela população negra. Assim, o que era originalmente visto pelos intelectuais norte-americanos como problema cultural de diferença étnica e de classe foi redefinido na linguagem aparentemente neutra das ciências como se fosse um problema de diferença de inteligência, como um problema de “capacidades” diferentes a fim de contribuir para a maximização e o controle do conhecimento técnico e moral “de alto nível” - dessa forma retirando do problema seu conteúdo econômico-social. O controle social, portanto, foi coberto pela linguagem da ciência, algo que continua a acontecer até hoje. Controlando e diferenciando seus currículos escolares, as pessoas e as classes também poderiam ser controladas e diferenciadas (Apple, 2002, p. 116).

No contexto da crise econômica, política e cultural estadunidense, as contribuições de John Franklin Bobbitt são consideradas relevantes para a consolidação do currículo como área de conhecimento, em resposta às questões curriculares levantadas por Apple (2002) e Silva (2005). Em sua obra *The Curriculum* publicada em 1918, Bobbitt apresentou um novo paradigma de educação. Segundo ele, era necessário identificar as habilidades a serem desenvolvidas e elaborar currículos que possibilitassem seu desenvolvimento. Além disso, Bobbitt enfatizava a importância da utilização de instrumentos de avaliação para verificar se as habilidades selecionadas foram alcançadas. Para ilustrar a aplicabilidade da teoria desse notável representante da teoria tradicional do currículo, foram utilizados exemplos práticos, como uma operação matemática realizada em sala de aula.

Numa oitava série, ilustra ele, algumas crianças realizam adições “a um ritmo de 35 combinações por minuto”, enquanto outras, “ao lado, adicionam a um ritmo médio de 105 combinações por minuto”. Para Bobbitt, o estabelecimento de um padrão permitiria acabar com essa variação (Silva, 2005, p. 24).

Segundo as análises de Xavier (2008), o modelo educacional defendido por Bobbitt foi fortemente influenciado pelas áreas econômica e empresarial. A pesquisadora destaca que esse sistema educacional se baseava no critério de eficiência, visando alcançar o desenvolvimento ocupacional na fase adulta dos estudantes. Nessa mesma perspectiva, Silva (2005) ressalta a relevância e influência de Bobbitt na literatura curricular estadunidense até os anos 1980. Assim, reafirmam-se as contribuições desse renomado representante da teoria tradicional para a

consolidação do currículo como um campo de conhecimento.

É importante ressaltar que, apesar das contribuições de Bobbitt, na década de 1960, surgiram movimentos reivindicatórios em diferentes partes do mundo que deram origem à teoria curricular crítica. Esses movimentos questionaram as estruturas educacionais existentes e promoveram uma abordagem crítica do currículo, enfatizando a necessidade de uma educação emancipatória e transformadora. Essa perspectiva crítica do currículo trouxe à tona questões de poder, desigualdade e marginalização, ampliando o escopo de discussões sobre os objetivos, conteúdos e processos educacionais. Assim, a teoria curricular crítica se estabeleceu como uma importante corrente de pensamento que influenciou o campo do currículo nas décadas seguintes.

A década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (Silva, 2005, p. 29).

Seguindo a premissa defendida por Apple (2012) de que existe uma forte interconexão entre a escola e outras instituições, os movimentos sociais desencadearam uma série de eventos que impactaram diretamente a estrutura educacional. Essas transformações questionaram a teoria tradicional do currículo e impulsionaram o surgimento de uma nova corrente teórica, na qual o norte-americano Michel Apple<sup>18</sup> se destaca como representante. Segundo Silva (2005), Apple é um crítico contundente da teoria tradicional do currículo e dedicou esforços acadêmicos para resistir à concepção mecanicista e determinista das relações entre produção e educação, como evidenciado em sua primeira obra, *Ideologia e Currículo*, publicada pela primeira vez nos Estados Unidos em 1979. Vale ressaltar que, para a análise da teoria crítica do currículo, retomaram-se as indagações de Giroux (1997) sobre o processo de seleção do conhecimento e seus efeitos no currículo.

Historicamente, o campo do currículo ocupa um lugar central no que diz respeito à relação entre escola e comunidade. Nesse contexto, é importante mencionar os critérios utilizados para a seleção de conteúdos que compõem um determinado currículo. Apple (2002, p. 103) afirma de maneira categórica que “o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de

---

<sup>18</sup> Tal qual realizado durante a análise da teoria tradicional de currículo, para realização dessa análise sobre a teoria crítica foi eleito um representante da referida teoria visando oferecer sustentação teórica deste estudo. Nesse sentido, diante da relevância de Michael Apple e das contribuições imensuráveis de sua obra *Ideologia e Currículo* para a literatura curricularista, o referido autor foi eleito como principal representante deste discurso sobre o currículo nesse estudo.

princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal e da ‘forma como as pessoas devem agir’”.

Moreira e Tadeu (2011) corroboram as ideias de hegemonia e controle social por meio do currículo, considerando-o um artefato social e um instrumento de reprodução de interesses sociais. De acordo com esses pesquisadores, “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” Moreira e Tadeu (2011, p. 14). Dessa forma, na visão desses autores, descarta-se a ideia de um currículo como algo transcendente e atemporal, uma vez que ele é elaborado a partir de particularidades e contingências que permeiam a organização da escola e da educação.

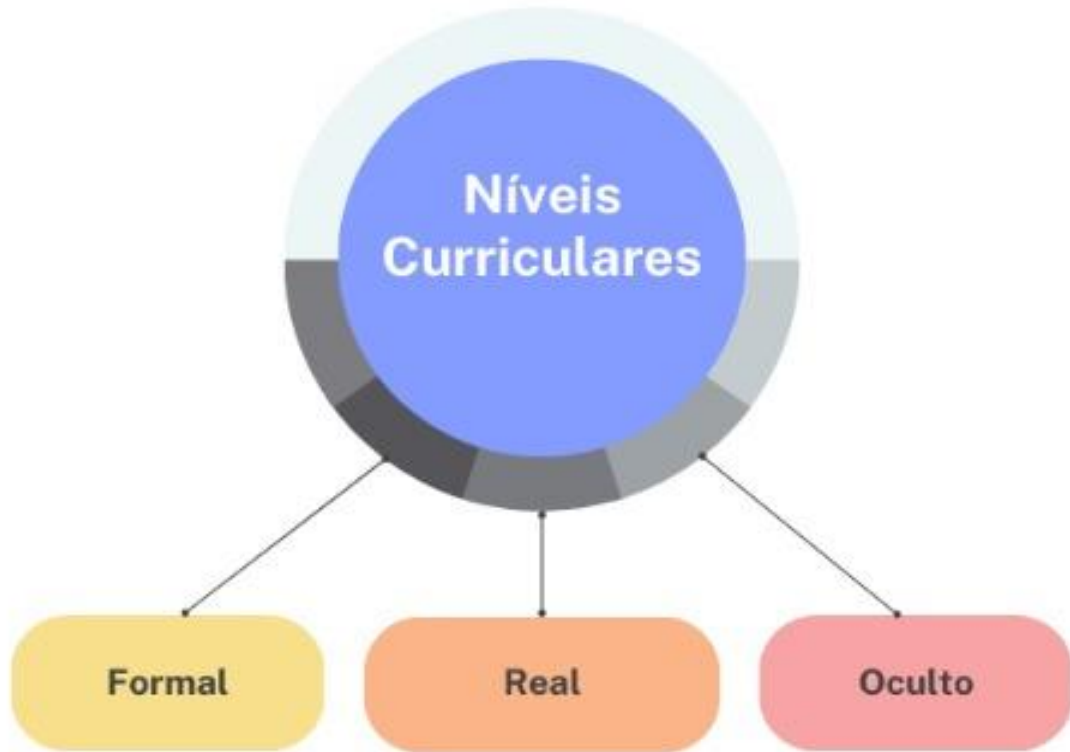
Vale ressaltar que na concepção de Apple (2002) interesses sociais e econômicos têm sido utilizados como base para a elaboração do currículo. Isso implica que, quando implementado, o currículo incorpora os interesses de determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, o que resulta na perpetuação de desigualdades sociais e econômicas. Nesse contexto, esse poderoso instrumento tem feito pouco para aumentar a eficácia econômica ou cultural dos grupos que possuem menos poder. No entanto, Apple chama a atenção para o controle social e econômico exercido sobre o campo do currículo dentro das escolas:

[...] o controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam - as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui [...]. As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuir o que se percebe como “conhecimento legítimo” - o conhecimento que “todos devemos ter” - as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos (Apple, 2002. p. 103-104).

Nesse contexto de disputas hegemônicas, constata-se a reprodução dessa lógica nos diferentes níveis, representados na Figura 5, que perpassam o desenvolvimento e a efetivação de uma proposta curricular. Xavier (2008, p. 36) apresenta de forma clara e evidente uma síntese sobre as principais características de cada nível curricular. Por currículo formal ou currículo prescrito, nomenclatura utilizada pela pesquisadora, compreendem-se planos curriculares, programas, conteúdos, objetivos, competências, atividades, avaliações e orientações que se materializam por meio de manuais, documentos, livros de texto, projetos político-pedagógicos, leis, parâmetros curriculares. No tocante ao nível real, a pesquisadora define o processo de efetivação do nível formal nas vivências de estudantes e de professores no dia a dia escolar. Contudo, nem sempre os níveis real e formal são compatíveis. Diante desse impasse, há o nível

oculto que corresponde às diversas incorporações de valores, crenças e ritos que, apesar de implícitos, estão presentes de forma subjetiva em cada instituição e profissional que atua no nível real.

**Figura 5 - Níveis curriculares**



Fonte: Elaborada pelo pesquisador, (2023).

Uma perspectiva crítica das disputas no campo das teorias curriculares ou discursos sobre currículo revela a existência e a reprodução de estruturas de poder. Nesse contexto, é necessária uma atuação ativa no processo deliberativo e objetivo de construção curricular. Pacheco (2005) enfatiza essa necessidade de engajamento crítico, reconhecendo que as disputas e divergências no campo curricular refletem as relações de poder presente na sociedade e no sistema educacional. A construção curricular, portanto, deve ser um processo democrático e participativo, envolvendo diferentes atores e perspectivas, a fim de buscar uma educação inclusiva, equitativa e transformadora.

Assim, o currículo é construído pela luta de diferentes fronteiras que delimitam terrenos de participação e âmbitos de decisão. Não se poderá, contudo, aceitar que o currículo seja a expressão de uma única lógica, na medida em que as lógicas de Estado, de mercado, do actor e cultural são peças de um puzzle, que adquire sentido pelas fronteiras conquistadas em momentos diferentes (Pacheco, 2005, p.111).

Indubitavelmente, o currículo desempenha um papel decisivo na formação das identidades dos estudantes. Por meio da seleção de conteúdos, abordagens pedagógicas e práticas educativas, o currículo influencia como os discentes se percebem, como se relacionam com o conhecimento e como se enxergam em relação à sociedade. Ele molda perspectivas, valores, habilidades e atitudes ao longo da jornada educacional. Portanto, é fundamental adotar uma abordagem crítica na compreensão do impacto do currículo na construção das identidades, buscando currículos inclusivos, reflexivos e emancipatórios. Esses currículos devem valorizar a diversidade, promover a equidade e desenvolver integralmente os estudantes, permitindo que eles se tornem cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

Paraíso (2010, p. 601) traz uma perspectiva necessária para (re)pensar os currículos, argumentando que não se trata apenas de classificá-los e compará-los com base em critérios de verdadeiro ou falso, crítico ou menos crítico, oficial ou alternativo, tradicional ou construtivista, público, privado ou particular. A pesquisadora propõe uma abordagem focada nas sensações e experiências proporcionadas pelos currículos, se eles conseguem deslocar coisas, se geram encontros que potencializam a capacidade dos envolvidos no processo. Essa perspectiva coloca em destaque a dimensão afetiva e experiencial do currículo, indo além das categorias tradicionais de análise.

Outro aspecto enfatizado por Paraíso (2010, p. 593) refere-se ao ofício dos curriculistas. Segundo a pesquisadora, os curriculistas, na maioria das vezes, lidam com os currículos a partir de princípios, métodos e categorias que visam organizar a diversidade existente em tipos mais gerais e abrangentes. Nesse processo, são observadas as variedades de coisas presentes nos currículos, realizando comparações para identificar diferenças e semelhanças. No entanto, muitas vezes as diferenças são negligenciadas ou anuladas em busca da identificação e síntese do que é considerado “essencial” em um currículo. O foco está na classificação e na criação de tipologias, buscando identificar o que permanece igual na diversidade. Segundo a pesquisadora, essa abordagem visa a busca pela identidade, ou seja, o que é comum e essencial em meio às diferenças encontradas nos currículos.

[...] Como pensar com a diferença e não com o diferente que é a nossa referência, quando trabalhamos com o multiculturalismo, com a diversidade cultural, com os Estudos Culturais, com as narrativas étnicas, com as ações afirmativas? Que virtualidades, que singularidades seriam imanentes a um currículo? [...] (Paraíso, 2010, p. 593).

Considerando as provocações acima, é relevante mencionar as contribuições de Ribeiro (2016, p. 305) sobre a necessidade de se estabelecer um hibridismo entre as teorias críticas e as vertentes pós-críticas, “recusando qualquer ideia de que ela (teoria-crítica) estaria superada, e

sim, ressaltando suas contribuições ao campo curricular, a partir de suas ressignificações teóricas”. Isso significa que, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, é necessário considerar, as transformações sociais pós-modernistas e pós-estruturalistas, num viés dialético, conforme defende Freire:

Para superarmos, de um lado, os sectarismos fundados nas verdades universais e únicas; do outro, as acomodações pragmáticas aos fatos, como se eles tivessem virado imutáveis, tão ao gosto de posições modernas, os primeiros, e modernistas, as segundas, termos de ser pós-modernamente radicais e utópicos. Progressistas. (Freire, 2006, p. 51-52).

O que a pós-modernidade progressista nos coloca, é a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista [...] Em lugar da decretação de uma nova história sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos que fazer é repor o ser humano que atua, que odeia, que cria e recria, que sabe e que ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro, das nossas preocupações (Freire, 1993, p.15).

Sendo assim, ao levar em conta que o currículo representa um campo do conhecimento relativamente recente, apesar de sua diversificação em termos de correntes e teorias, torna-se evidente que ele constitui um artefato humano constantemente (re)construído, por meio de disputas de poder. Nesse sentido, é essencial refletir sobre a inclusão de grupos historicamente marginalizados, incluindo os filhos da classe trabalhadora, na estrutura curricular escolar, a partir da perspectiva do pensamento freireano.

### **3.3.2 Influências de Paulo Freire no campo do Currículo**

A hegemonia eurocêntrica, historicamente, influenciou e continua a influenciar o campo do conhecimento, incluindo o currículo, categorizando culturas, epistemologias e regiões do mundo como superiores e outras como inferiores. Contudo, essa perspectiva de desvalorização dos saberes e dos conhecimentos produzidos fora do contexto eurocêntrico, dissemina e perpetua estereótipos e desigualdades. Nesse sentido, é fundamental reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas e tradições de conhecimento presentes em diferentes culturas, dentre elas Dussel (1986) menciona a América Latina, a Ásia e a África que foram historicamente colonizadas pelos europeus. Portanto, é urgente uma postura decolonial nesse processo de superação da visão eurocêntrica e promoção de uma perspectiva inclusiva e pluralista por meio de um currículo justo e equitativo.

Nesse contexto de valorização dos saberes decoloniais, é importante trazer à baila “intelectuais capazes de contribuir com seu saber para o esforço das lutas sociais contra a

dominação e opressão em que estão empenhados” (Santos, 2019, p. 10). Todavia, é importante enfatizar que esse processo deve promover a emancipação dos oprimidos ao invés da instrumentalização. Parafraseando Freire (2007), é necessário que esse processo seja pensado com o oprimido e não para ele. Portanto, é justo e necessário trazer para esse estudo produções latino-americanas, mais precisamente brasileiras, como as desenvolvidas por Paulo Freire, que possibilitem (re)pensar o currículo enquanto área de conhecimento.

Apesar de pesquisadores como Moreira (1990) e Zanardi e Pádua (2018) afirmarem que Paulo Freire não seja curricularista, é inegável as influências significativas de suas ideias na literatura curricularista.

Nesse momento, verifica-se uma primeira influência de Paulo Freire no pensamento curricular. Sua preocupação é com uma educação que conscientize os oprimidos, capacitando-os a refletir criticamente sobre seu destino, suas responsabilidades e seu papel no processo de vencer o atraso do país, a miséria e as injustiças sociais. Para isso, novos currículos se fazem necessários, já que o currículo tradicional, abstrato, teórico e desligado da vida real, não pode jamais desenvolver a consciência crítica do educando (Moreira, 1990, p. 82).

Segundo Moreira (1990), Freire emergiu como um autor brasileiro pioneiro nas teorias educacionais críticas, mesmo antes de seus pares europeus e estadunidenses se tornarem conhecidos no país. Portanto, ao priorizar a educação como um processo de libertação, Paulo Freire contribuiu para a reflexão sobre o papel do currículo na reprodução ou transformação das desigualdades sociais. Além disso, sua abordagem crítica busca romper com modelos tradicionais de ensino, colocando ênfase na participação ativa dos estudantes, no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento.

No cerne do pensamento de Freire, identifica-se a crença na capacidade transformadora dos seres humanos, mesmo diante das condições adversas em que se encontram. Ele acreditava que as pessoas não são passivas e determinadas por suas circunstâncias, mas sim seres ativos e capazes de tomar consciência de sua realidade, refletir criticamente sobre ela e agir para transformá-la. Por conseguinte, sua proposta educacional estava fundamentada na ideia de que a educação é um ato político e emancipatório, capaz de romper com as estruturas de opressão e promover a justiça social. Ele acreditava que, por meio da educação crítica e emancipadora, as pessoas poderiam desenvolver uma consciência coletiva e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se

cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (Freire, 2007, p. 58-59).

Nesse sentido, a obra *Pedagogia do Oprimido* é indispensável para (re)pensar e (trans)formar o currículo, especialmente no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e injustiças. Refletir sobre o currículo a partir de estudos desenvolvidos por Paulo Freire, resgata, portanto, uma abordagem crítica que contribua para uma ação crítica e transformação da condição de explorados e oprimidos. Para isso, Freire propunha a valorização da realidade do oprimido, das experiências e dos conhecimentos prévios dos educandos, promovendo um processo de problematização e conscientização sobre as estruturas opressivas e injustas presentes na sociedade. “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se” (Freire, 2007, p. 8).

Conscientizar e despertar as pessoas oprimidas para sua realidade e suas potencialidades possibilita transformações em estruturas externas, mas também nas consciências e nas relações interpessoais. Sob esse aspecto, Zanardi (2016, p. 103) afirma que “a educação para Freire não é o ato de depositar conhecimentos, mas o momento de partilha, de encontro entre sujeitos no mundo e com o mundo, que, através da palavra, pronunciam sua realidade”. Dessa forma, o pensamento freireano reconhece a importância de desafiar e transformar as estruturas opressoras, objetivando uma mudança profunda e duradoura na sociedade.

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (Freire, 2007, p. 33).

Logicamente, constata-se contradições entre as propostas desenvolvidas por Paulo Freire e os princípios e as práticas do sistema político-econômico vigente, caracterizado pela busca desenfreada pelo lucro, pelo consumo exacerbado, pela competição e pelo individualismo. Segundo Freire (2007), o modelo de educação bancária compreende o estudante como depósito de informações transmitidas de forma unilateral pelo educador, legitima estruturas de poder e dominação presentes na sociedade e reproduz desigualdades sociais, conforme se verifica no excerto abaixo:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu

real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (Freire, 2007, p. 65-66).

Sob essa ótica da educação “bancária”, Gadotti et al. (1998, p. 104) destacam que Freire a rejeita e advertem que essa realidade persiste e, inclusive, se agravou. “Professores/as, trabalhando nos limites impostos por suas disciplinas e treinamentos acadêmicos, abrem as cabeças dos/as estudantes para os tesouros do conhecimento civilizado”. Nessa mesma perspectiva, Freire e Shor (1987, p. 67) afirmam que docentes “temem perder o emprego por praticar a educação emancipadora, ao invés da pedagogia da transferência de conhecimento”. Além disso, os pesquisadores acrescentam “o risco que a utilização de uma ideologia de oposição causaria à sua carreira, se se envolvesse numa política de oposição dentro de suas instituições. Temem, também, o constrangimento de reaprender sua profissão diante dos estudantes” (Freire e Shor, 1987, p. 67). Portanto, esse processo mencionado por Gadotti et al. (1998) e Freire e Shor (1987) contribui para refletir sobre o avanço da exploração capitalista, especialmente, no que diz respeito à transmissão obrigatória de conteúdos por parte dos docentes.

A situação se agrava com a constatação de Zanardi (2016, p. 89) de que “o conhecimento especializado que a escola leva para a sala de aula menospreza o potencial crítico-transformador do diálogo entre os saberes e, até mesmo, a curiosidade dos sujeitos da escola”. Trata-se, portanto, de uma prática educativa opressora, pois opta por manipular ao invés de estimular o pensamento crítico. Freire (2007) considera impossível a realização de um diálogo humanizador e transformador entre opressor e oprimido, sobrando apenas um anti-diálogo opressor e que silencia a palavra de um, em detrimento de outro, conforme sintetiza o educador brasileiro.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação (Freire, 2007, p. 94).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Ribeiro (2018, p. 234) constatou que o fenômeno do anti-diálogo se intensificou na sociedade brasileira por meio da polarização política e ideológica durante a segunda década do século XXI. De acordo com o pesquisador, essa situação tornou-se mais evidente nas redes sociais, porém, seus efeitos também repercutiram no ambiente escolar, inclusive no âmbito curricular. Nesse contexto, emergiu o movimento “Escola Sem

Partido”<sup>19</sup>, o qual acusou instituições educacionais de promoverem uma doutrinação de cunho político esquerdista nas escolas. Dentre as propostas desse movimento, destaca-se a ideia de uma educação supostamente neutra. No entanto, “a pretensa neutralidade é tudo o que a camada dominante mais deseja no âmbito educacional, para não ter que lidar com o desvelamento do mundo e a possibilidade de emancipação do oprimido”.

Ademais, sem embasamento científico, atribuíram a Paulo Freire a mentorização intelectual dessa suposta doutrinação, desconsiderando assim o fato de o educador brasileiro ter-se posicionado contrariamente à manipulação e à doutrinação no ato educativo, conforme se verifica no excerto selecionado:

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania (Freire, 2006, p.41).

Ao contrastar com a abordagem educacional bancária e a prática antidialógica, a teoria curricular, advogada por Paulo Freire, parte do princípio de que a consciência individual em relação à realidade histórica e social é necessária para combater o naturalismo que subestima a historicidade do ser humano como agente transformador da sociedade. Essa teoria dialógica delineada por Freire (2006), tem suas bases na compreensão de que os indivíduos desempenham papéis centrais em suas próprias narrativas, e não estão sujeitos a um determinismo fatalista que os aprisiona em sua existência. Portanto, o pensamento freireano parte do princípio de que a educação tem o potencial de se transformar em um espaço de resistência, ao invés de meramente se conformar com as injustiças e desigualdades.

[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos [...] (Freire, 1996, p.35).

Analisando a abordagem dialógica postulada por Paulo Freire, é evidente que ela transcende uma metodologia de ensino, pois ela é construída em conjunto com os oprimidos, ao invés de ser meramente pensada para eles. Isso significa que aqueles que historicamente foram marginalizados e silenciados podem expressar suas perspectivas, revelando um mundo marcado

---

<sup>19</sup> Com base nas informações disponíveis no site “Escola Sem Partido”, o movimento buscou, por meio do Congresso Nacional, a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa modificação tinha como objetivo a inclusão da obrigação de os professores manterem neutralidade, com a justificativa de prevenir a suposta manipulação dos estudantes brasileiros. O projeto, por meio de seus artigos e incisos, procura conter o que é considerado como uma suposta influência indevida por parte dos educadores brasileiros.

por divisões de classe e desigualdades que frequentemente encobrem ideologias por trás de uma suposta neutralidade.

Portanto, as contribuições de Paulo Freire sobre uma educação dialógica que visa à libertação, humanização e emancipação foram indispensáveis para refletir sobre as repercussões do “Novo” Ensino Médio. Dessa forma, foi possível conhecer, sob a perspectiva da equipe gestora de uma Escola-Piloto e analisar, à luz da literatura curricularista, em que medida essa política educacional tem potencializado a “fé nos indivíduos” e na capacidade intrínseca de “ser mais”.

### **3.4 Programa Escolas-Piloto**

Esta seção foi constituída a partir de dados sobre o efeito da reformulação do “Novo” Ensino Médio em uma Escola-Piloto, tendo como referência entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipe gestora de uma das instituições que compõem o referido programa. Nesse contexto, para melhor compreensão e organização, foram eleitas três categorias que constituem as seguintes subseções: i) Formulação do Programa Escola-Piloto; ii) Implementação do Programa em uma instituição educacional, iii) Avaliação do Programa.

#### **3.4.1 Formulação do Programa Escolas-Piloto**

O projeto Escolas-Piloto foi elaborado pela rede estadual de Minas Gerais para implementar a reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio. Para desenvolvimento do programa, foram selecionadas instituições educacionais vinculadas à supracitada rede objetivando, consoante a SEE/MG (2020) identificar, precocemente, problemas, ajustar rotas em menor escala e conhecer a percepção da aceitação pela comunidade. Além disso, a implementação aconteceu de forma gradativa, ou seja, das turmas de Primeiro Anos para as turmas de Terceiros Anos<sup>20</sup>. Dessa forma, impreterivelmente, em 2023, todas as escolas eleitas, concluíram o ciclo de implementação e avaliação das mudanças curriculares propostas.

Nesse contexto de reformulação curricular, em 2021, a SEE/MG apresentou a segunda versão do programa, ratificando os objetivos iniciais:

---

<sup>20</sup> Conforme estabelecido pela legislação educacional brasileira, o Ensino Médio brasileiro é a fase final da educação básica no país. Essa etapa é composta por um período de três anos, denominados 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

[...] O objetivo de a SEE/MG implementar escolas-piloto do Novo Ensino Médio é acompanhar, coletar, analisar dados e avaliar os resultados do processo de implementação do novo currículo durante um período determinado para conhecer aspectos que facilitam ou dificultam a sua implementação nas escolas, conhecer a percepção e aceitação da comunidade e realizar as adaptações necessárias para, posteriormente, implementá-lo em todas as escolas de Ensino Médio [...] (Minas Gerais, 2021, p.7).

Vale dizer que o referido programa foi constituído por treze instituições educacionais, Quadro 3, de diferentes regiões do território de Minas Gerais. Também, é importante mencionar os critérios utilizados para a eleição das referidas instituições. Informações da SEE/MG (2020) ratificadas pela SEE/MG (2021) esclarecem que a elegibilidade das instituições ocorreu conforme critérios estabelecidos pela Portaria MEC nº 1.024, de 04 de outubro de 2018. Além da referida portaria, a SEE/MG (2021, p. 7) enfatiza que “a escolha final se caracteriza pela viabilidade de funcionamento do Novo Ensino Médio e oportunidade de serem modelos para a rede”.

**Quadro 3: Programa Escolas-Piloto**

SRE	Código da Escola	Escola
Araçuaí	31185124	Escola Estadual Monsenhor Manoel
Araçuaí	31148521	Escola Estadual Nossa Senhora da Lapa
Curvelo	31312070	Escola Estadual Prefeito Walter Coelho da Rocha
Itajubá	31055344	Escola Estadual Coronel Carneiro Junior
Janaúba	31233374	Escola Estadual Joaquim Mauricio de Azevedo
Metropolitana B	31001112	Escola Estadual Odilon Behrens
Metropolitana C	31010952	Escola Estadual Prefeito Aristeu Eduardo Moreira
Monte Carmelo	31200271	Escola Estadual Pedro Alvares Cabral
Montes claros	31346128	Escola Estadual De Ensino Médio
Ouro Preto	31356808	Escola Estadual João Ramos Filho
Teófilo Otoni	31147966	Escola Estadual Alfredo Sá
Uberaba	31158569	Escola Estadual Padre Clemente de Maletto
Unaí	31322598	Escola Estadual Juvenal Diogo Pires

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, (2023).

Outro aspecto importante de ser mencionado, refere-se ao fato de a experiência incipiente de reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio ter sido considerada e mencionada na versão final do Currículo Mineiro. De acordo com Minas Gerais (2021, p. 12), “a versão preliminar do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais contou com a participação de 13 escolas-piloto”. Contudo, Oliveira e Silva (2021, p. 237) advertem que “apenas citá-lo, em sua integridade, no processo de construção do CRMG, é muito superficial dada a diversidade de informações, dados e levantamentos que podem ser debatidos com a academia”.

Face ao exposto sobre o processo de implementação da nova proposta curricular para o

Ensino Médio, no território de Minas Gerais, mais precisamente pelo Programa Escola-Piloto, foi possível conhecê-lo, no nível real, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipe gestora de uma das instituições selecionadas e analisá-lo numa perspectiva das teorias curriculares críticas e pós-crítica. Nesse sentido, durante as entrevistas foi perguntado à equipe gestora como se deu o processo de reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio.

[...] “A escolha da escola para implementar o novo currículo do ensino médio foi um processo um tanto confuso e conturbado. Inicialmente, a escola recebeu um documento com informações sobre a implementação e foi solicitado que analisássemos a viabilidade. Posteriormente, fomos informados que a escola seria de fato responsável por implementar o currículo. Embora tenham surgido algumas questões sobre a localização da escola, o público atendido e outros detalhes, parece que as justificativas para a escolha não foram totalmente esclarecidas de forma formal” (Fragmento da entrevista realizada com Judith Butler).

[...] “Não houve um momento de escuta ou de avaliação da proposta. A escola recebeu o documento, no qual ela foi mencionada como uma das treze escolas selecionadas para implementação. Na época, isso também parecia uma novidade para a regional de ensino. Coube à escola executar” [...] (Fragmento da entrevista realizada com Simone de Beauvoir).

Os relatos de Judith Butler e Simone de Beauvoir sobre a ausência de debate com a comunidade escolar no processo de escolha da instituição para compor o Programa Escola Piloto corroboram as reflexões de Arroyo (2013, p. 13) sobre o currículo como um território politizado, permeado por diversos interesses. De acordo com o autor, “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”.

A preocupação da equipe gestora com a carência de discussões coaduna-se com os estudos empreendidos por Santos e Oliveira (2021, p. 5). Os pesquisadores destacam como os atores educacionais, ou seja, professores e gestores, são frequentemente percebidos como meros executores das diretrizes curriculares, contrastando com a perspectiva deles como agentes criativos e participantes ativos na construção do currículo. Além disso, também ressaltam que, “quando uma proposta curricular adentra os muros da escola, não encontra ali um ambiente que aguarda ideias exteriores se apresentarem para dar um ordenamento a suas ações”.

Assim sendo, após conhecer aspectos relacionados aos processos de formulação do programa Escola-Piloto e da eleição das instituições que o integram, torna-se de suma importância conhecer e analisar, sob a perspectiva da equipe gestora, as repercussões da implementação da reformulação curricular na escola selecionada para participar deste estudo.

### 3.4.2 Implementação do Programa

A compreensão de currículo defendida pela equipe gestora de uma das instituições selecionadas pela SEE/MG no âmbito do Programa Escola-Piloto é de suma importância para compreender como a reformulação curricular foi concebida e implementada. Vale lembrar que no contexto do Programa Escola-Piloto, é relevante investigar como a equipe gestora percebe e interpreta o currículo, já que são os responsáveis pela sua implementação e acompanhamento nas escolas pioneiras eleitas pela SEE/MG. Portanto, a investigação da compreensão de currículo pela equipe gestora do Programa Escola-Piloto é de fundamental importância para compreender as intenções, os desafios, as estratégias e os resultados alcançados na reformulação curricular da última etapa da educação básica nesse contexto específico.

A partir da resposta de Simone de Beauvoir é possível identificar uma atuação crítica e pós-crítica sobre relação ao currículo defendida por Apple (2002), Tadeu (2005) e Moreira e Tadeu (1997; 2006). Ela afirma que “o currículo não pode ser estático, mas sim dinâmico, e deve ser adaptado e utilizado de forma dinâmica pelo professor de acordo com sua atuação e as necessidades da sala de aula”. Essa compreensão do currículo como algo que precisa ser flexível e adaptável às demandas e realidades da sala de aula vai ao encontro de uma visão crítica de currículo, que reconhece a importância da autonomia do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Simone de Beauvoir enfatiza também que “o currículo não deve ser um fim em si mesmo, mas sim um norte, uma referência que deve ser interpretada e contextualizada pelo professor de acordo com sua experiência e os desafios específicos de cada sala de aula”. Essa perspectiva crítica do currículo, defendida pela participante, coloca o professor como um agente ativo na construção e aplicação do currículo, e não apenas um executor de um programa pré-determinado. Além disso, implica em reconhecer a importância da prática docente, da reflexão e da adaptação do currículo para atender às necessidades dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa. Essa compreensão do currículo como dinâmico e adaptável também ressalta a necessidade de considerar a diversidade e a heterogeneidade dos estudantes, levando em conta suas vivências, interesses e ritmos de aprendizagem. Ao adaptar o currículo, o professor busca tornar os conteúdos mais relevantes e acessíveis, promovendo uma maior aproximação entre os conhecimentos escolares e a realidade dos estudantes nos níveis real e oculto.

Essa abordagem crítica do currículo valoriza a autonomia do professor e sua capacidade de tomar decisões pedagógicas, levando em conta o contexto em que está inserido. Ela

reconhece a importância da flexibilidade, da contextualização e da adequação dos conteúdos curriculares, contribuindo para uma educação mais significativa e alinhada com as necessidades dos estudantes.

Nessa mesma perspectiva, Judith Butler observou que existem diferenças e semelhanças estruturais entre o currículo nacional proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os currículos estaduais. Ela destacou a importância de considerar quais elementos serão mensurados em avaliações como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Essa constatação reflete a preocupação de que os estudantes de sua instituição tenham acesso ao ensino superior por meio do ENEM, que é a principal porta de entrada para as universidades públicas no Brasil. Além disso, essa preocupação demonstra a necessidade de uma análise crítica sobre como o currículo é estruturado e como as habilidades e conhecimentos são avaliados. Portanto, a participante levanta um questionamento que precisa ser considerado “o currículo está preparando adequadamente os estudantes para enfrentar os exames e ter oportunidades de acesso à educação superior?”. Essa inquietação está alinhada às provocações de Girox (1997) no tocante às estruturas e práticas educacionais hegemônicas existentes, promoção da equidade e da justiça social, conforme se verifica no excerto selecionado:

[...] “Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os estados tiveram autonomia para organizar seus currículos próprios, buscando uma identidade maior e considerando particularidades regionais. No caso de Minas Gerais, o Currículo Referência foi aprovado, incorporando competências e habilidades específicas do estado. No entanto, ainda existem lacunas e questões práticas em relação aos roteiros formativos que não foram completamente resolvidas. Isso impacta tanto na vida dos estudantes quanto dos profissionais que atuam na educação (Fragmento da entrevista realizada com Judith Butler).

Durante as entrevistas também foram mencionadas as capacitações oferecidas durante o processo de implementação do novo currículo. Segundo as participantes, as capacitações foram realizadas predominantemente de forma remota, devido à pandemia da COVID-19. As participantes mencionaram que essas capacitações foram conduzidas pela Escola de Formação e por instituições parceiras da rede estadual de Minas Gerais, como o Instituto Iungo. Além das capacitações remotas, Judith Butler citou a realização de uma formação continuada ministrada pelo órgão central, de forma presencial, em Belo Horizonte, em 2022. No entanto, a realização das capacitações, tanto no formato remoto quanto presencial, evidencia insegurança com relação aos Itinerários.

[...] “Em 2022, houve uma formação presencial realizada em Belo Horizonte, que contou com a participação de representantes de todas as superintendências e escolas que já estavam implementando o novo currículo. Durante esse encontro, foram discutidos o

currículo, o trabalho com habilidades e o fortalecimento dos componentes curriculares de cada área. No entanto, faltou discussão sobre os componentes do itinerário formativo, como Projeto de Vida e as Eletivas. Houve questionamentos sobre esse aspecto durante a formação, mas a resposta foi que essa discussão seria realizada em outro momento, que ainda não ocorreu até o terceiro ano de implementação [...]”. (Fragmento da entrevista realizada com Judith Buther).

Sob essa perspectiva, da parte flexível do currículo que compõe o Itinerário Formativo foi mencionado pelas entrevistadas como a parte que requereu maior atenção da instituição. Judith Butler ressaltou que não houve material ou orientações claras sobre como esses conteúdos que seriam abordados dentro dos Planos de Estudos Tutorados (PET). No entanto, “os professores tiveram que criar atividades e discussões que agregassem valor ao trabalho, sem um suporte adequado da Secretaria”.

No tocante aos desafios enfrentados pela equipe gestora na reformulação curricular, Santos e Diniz-Pereira (2016) elucidam que para uma efetiva melhoria na qualidade de ensino, “as políticas educacionais precisariam considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação” (Santos e Diniz-Pereira, 2016, p. 295). Portanto, a ausência de materiais educacionais que promovam uma educação libertadora, acrescida da frágil formação sobre a implementação do “Novo” Ensino Médio, contribuem para perpetuar as desigualdades educacionais nessa etapa da educação básica.

Essa mesma dificuldade foi mencionada por Simone de Beauvoir, indicando que os professores enfrentaram desafios na elaboração e implementação das atividades relacionadas aos Itinerários Formativos. A falta de direcionamento claro e de materiais de apoio gerou insegurança e dificuldades práticas na execução dessas propostas. Essa questão evidencia a ausência de clareza e suporte por parte da Secretaria de Educação na orientação e apoio aos professores no desenvolvimento dos Itinerários Formativos. Além disso, a falta de suporte adequado pode impactar a qualidade das atividades propostas.

[...] “o primeiro ano, a formação foi muito carente, principalmente devido à pandemia. Com que implementou uma nova matriz curricular em meio à pandemia, o que incluiu o desafio de produzir materiais próprios pelos professores. Recebemos orientações básicas para construir esses materiais, conhecidos como PETs (Planos de Estudos Tutorados), enquanto a secretaria disponibilizou uma equipe para elaborar os PETs das disciplinas de base. Como escola-piloto, tivemos que criar nosso próprio material com base em informações limitadas, como ementas e catálogos fornecidos pela secretaria. Embora válido, o material ainda era insuficiente. Portanto, acredito que a formação profissional hoje precisa ir além da capacitação. Deve ser uma formação sistêmica, considerando a necessidade de transformar as graduações para se adequarem a essa nova proposta de matriz curricular e abordagem do ensino médio. Houve esforço nesse sentido, mas considero que ainda está aquém do necessário” (Fragmento da entrevista realizada com Simone de Beauvoir).

De acordo com Judith Butler, durante a pandemia, havia uma ênfase maior nas cobranças relacionadas aos detalhes dos PET's em vez de uma abordagem que incentiva orientações, discussões e compartilhamento de aprendizagens. Essa cobrança excessiva pode ter sido desproporcional em relação às dificuldades enfrentadas durante o processo de implementação do currículo. Por outro lado, Butler ressaltou que houve uma troca significativa entre as treze escolas envolvidas na implementação por meio de um grupo de WhatsApp e contatos individuais. Essa interação permitiu que os profissionais compartilhassem suas experiências e se apoiassem mutuamente no dia a dia. Além disso, essa troca de experiências e apoio mútuo entre os profissionais foi fundamental para superar os desafios enfrentados durante a implementação e contribuir para um aprendizado coletivo entre os profissionais envolvidos na implementação da reformulação curricular em Minas Gerais.

Portanto, considerando o conteúdo apresentado, a fim de enriquecer a discussão sobre a reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio nesta Escola-Piloto, é necessário avaliar os impactos dessa política educacional no contexto prático e na dinâmica do dia a dia escolar. Contudo, esta análise deve ser conduzida a partir da perspectiva da equipe gestora, com o propósito de identificar as mudanças palpáveis concretas que surgiram no processo de implementação.

### **3.4.3 Avaliação do Programa**

Partindo do princípio de que a educação tem um papel fundamental na formação integral dos estudantes, preparando-os para serem cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade. Faz-se necessário, uma avaliação, na perspectiva da equipe gestora de uma das Escolas-Piloto, sobre os efeitos da reformulação do currículo do “Novo” Ensino Médio implementado em Minas Gerais. Para isso, as entrevistadas foram indagadas sobre os efeitos positivos e negativos dessa política educacional e contribuíram para a produção desse estudo acadêmico que objetiva enriquecer os debates sobre a implementação do "Novo" Ensino Médio.

Diante da pergunta levantada, considera-se relevante a preocupação de Simone de Beauvoir no tocante ao receio de instrumentalização da educação no contexto do “Novo” Ensino Médio. Sob esse aspecto, a participante destacou a inclusão da unidade curricular "Preparação para o Mundo do Trabalho", vista por ela como positiva, pois vai além do ensino tradicional, estimulando os estudantes a compreenderem o seu papel e propósito na sociedade. No entanto, a preocupação de Simone Beauvoir está relacionada ao risco de que a educação seja voltada apenas para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, em detrimento de uma

formação mais ampla e abrangente. Essa instrumentalização pode levar à visão reducionista da educação, na qual o objetivo principal é fornecer habilidades técnicas e conhecimentos específicos para o mercado, negligenciando aspectos humanísticos, sociais, culturais e políticos.

[...] No entanto, tenho uma observação. Não devemos tornar o ensino médio apenas uma preparação mecânica para o mercado de trabalho. Isso me incomoda um pouco. A percepção para o mundo do trabalho deve ser entendida como algo mais amplo. Devemos mostrar aos estudantes que uma formação mais completa e rica terá reflexos positivos em suas vidas profissionais. Além disso, eles também têm a responsabilidade de contribuir para o mundo do trabalho. Não devemos limitar a formação ao ensino médio, pois existem diversas necessidades sociais, afetivas e familiares que podem levar os estudantes a ingressarem rapidamente no mercado de trabalho ou até mesmo deixarem de estudar. Como formadores, não devemos restringir as possibilidades dos alunos, mas sim ampliar suas perspectivas. O mundo do trabalho deve ser encarado como um campo vasto de oportunidades” (Fragmento da entrevista realizada com Simone de Beauvoir).

Nessa mesma perspectiva, Judith Butler traz uma análise crítica sobre a implementação do “Novo” Ensino Médio, apontando aspectos positivos e desafios, na prática. Ela destaca que, em teoria, a ampliação da carga horária e a oferta dos Itinerários Formativos de aprofundamento são interessantes, pois permitem novas discussões e a possibilidade de escolha por parte dos estudantes. No entanto, na prática, ela observa limitações nessa autonomia de escolha devido às restrições estruturais e organizacionais da escola.

Outro aspecto, mencionado por Judith Butler, refere-se a dificuldade dos docentes em assumir componentes curriculares distantes de sua formação inicial, citando o exemplo de um professor de língua portuguesa assumindo uma disciplina de dança. Ela destaca que a falta de qualificação e o suporte inadequado da secretaria contribuem para essas dificuldades enfrentadas pelos professores. Além disso, Judith Butler ressalta o excesso de conteúdos curriculares como um desafio a ser enfrentado. Esse acúmulo de componentes curriculares pode sobrecarregar os estudantes e os docentes, dificultando a oferta de uma educação de qualidade.

Essas considerações de Judith Butler evidenciam a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre a implementação do “Novo” Ensino Médio, levando em conta não apenas as intenções teóricas, mas também as limitações e desafios enfrentados na prática. É importante buscar soluções para garantir uma oferta de ensino que promova a autonomia dos estudantes, a formação dos professores e a adequação dos conteúdos curriculares, visando sempre uma educação de qualidade, que atenda às necessidades dos estudantes e da sociedade.

[...] Há uma sobrecarga de componentes curriculares no novo ensino médio, especialmente quando se considera a necessidade de conciliar com outras atividades que os estudantes já estão envolvidos, como cursos técnicos, trabalho formal ou informal, e programas como o Jovem Aprendiz e Trilhas de Futuro. Essa grande quantidade de

componentes curriculares acabou resultando em um volume excessivo de trabalho para os alunos, que precisam levar muitas atividades para casa e enfrentar uma sobrecarga de responsabilidades. Isso pode prejudicar a qualidade do aprendizado, pois os alunos podem se sentir sobrecarregados e ter dificuldade em se concentrar em cada disciplina de forma adequada (Fragmento da entrevista realizada com Judith Butler).

Quanto às políticas públicas, como o programa Trilhas de Futuro<sup>21</sup>, mencionado por Judith Butler é importante ressaltar que a iniciativa não se torne o fim da formação do estudante. Tais políticas não devem limitar o acesso ao conhecimento sistematizado e restringir o potencial dos estudantes. Portanto, cabe à escola estimular os alunos a enfrentarem as contradições da vida adulta por meio de uma educação libertadora defendida por Freire.

Nessa perspectiva freireana, Simone de Beauvoir, defende que a matriz curricular do “Novo” Ensino Médio, em conjunto com outras políticas públicas, deve ser pensada para promover uma formação integral e abrangente, que vá além das necessidades imediatas do mercado de trabalho. “A escola tem o papel fundamental de incentivar os alunos a serem protagonistas de sua própria formação, permitindo que eles ampliem seus horizontes e desenvolvam suas potencialidades”. Dessa forma, é indispensável uma formação integral, isso contribuirá para o desenvolvimento de potencialidades que vão além das demandas do mercado de trabalho, preparando-os para serem cidadãos críticos, criativos e engajados na sociedade.

Um efeito negativo, citado por Judith Butler, refere-se à redução do número de estudantes da instituição inscritos para realizarem o ENEM, em 2023. Além disso, segundo a participante, muitos estudantes têm ingressado em postos de trabalho antes de concluírem o ensino médio e, conseqüentemente, desistido de dar continuidade nos estudos em cursos de graduação. Butler mencionou também que a SEE/MG publicou documento orientador sobre a utilização de atividades extraescolares. Dessa forma, as escolas foram autorizadas a realizarem aproveitamento de atividades comprobatórias objetivando a integralizá-las a carga horária da matriz curricular.

Portanto, o debate acadêmico levantado, indubitavelmente, contribui para refletir sobre os efeitos da reformulação curricular implementada em uma das Escolas-Piloto do “Novo” Ensino Médio. Nesse sentido, analisar e produzir dados sobre os efeitos do “Novo” Ensino Médio em uma das Escolas-Piloto demonstra um compromisso ético dessa pesquisa visando desenvolvimento sustentável - número 4 - da agenda da Organização das Nações Unidas, que objetiva uma educação de qualidade. Portanto, os debates e reflexões apresentados, seguramente, fornecerão subsídios para o aprimoramento dessa política educacional e para a

---

<sup>21</sup> Conforme informações disponíveis no site Trilhas de Futuro, trata-se de um programa lançado pelo Governo de Minas em outubro de 2021. Seu principal propósito é oferecer gratuitamente aos jovens cursos técnicos de formação profissional, com perspectiva de empregabilidade, por meio de parcerias com instituições públicas e privadas em todo o estado de Minas Gerais.

construção de um currículo mais contextualizado, inclusivo e voltado para o desenvolvimento integral dos estudantes.

### 3.5 Considerações Finais

Como mencionado anteriormente, o currículo como um campo de conhecimento sistematizado tem raízes relativamente recentes, remontando ao início do século XX, nos Estados Unidos. Além disso, a literatura especializada em currículo considera sua natureza polissêmica, abrangendo diversas esferas que permeiam os níveis formais, reais e ocultos, bem como uma variedade de teorias e discursos. Como resultado, o currículo é um artefato humano suscetível a disputas ideológicas, políticas e sociais. Nesse contexto, a teoria crítica tinha como objetivo atender aos interesses sociais e econômicos de um paradigma de sociedade influenciado por crises. Durante a fase crítica, foram enfatizadas as tensões epistemológicas presentes no campo do currículo, que foram posteriormente reinterpretadas por pós-modernistas e estruturalistas sob uma perspectiva pós-crítica. No entanto, é essencial promover o diálogo ao invés de rupturas entre os pensadores críticos e pós-críticos.

Dentro do contexto dessas dinâmicas de conflitos de poder, é evidente que, mesmo que Paulo Freire não seja estritamente identificado como um especialista em currículo, suas investigações influenciaram diversos estudiosos que se dedicam ao campo do currículo. Como resultado desse legado, é empobrecedor pensar o currículo escolar brasileiro sem levar em conta as contribuições freireanas no que diz respeito a um processo educacional humanizador. Isso envolve a implementação de uma *práxis* comprometida com a transformação da realidade concreta em que os estudantes estão imersos. Portanto, é necessário considerar o processo educacional num viés dialógico que promova uma compreensão conjunta do processo educativo, em vez de apenas ser direcionado a eles.

Considerando a potencialidade do currículo na construção de paradigmas sociais almejados por meio da educação foi possível conhecer processo de implementação do “Novo” Ensino Médio, na perspectiva da equipe gestora de uma das Escolas-Piloto. Dessa forma, no âmbito real, constatou-se enfrentamentos, rupturas e discontinuidades entre os níveis formal e real da instituição participante. Além disso, foram elencados pelas participantes do estudo, problemas relacionados à formação de professores, sobrecarga de conteúdo para estudantes, aumento expressivo do tempo de serviço dos trabalhadores da educação, defasagem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da instituição.

Além de conhecer, na perspectiva da equipe gestora, o processo de reformulação curricular nessa instituição que conclui em 2023 a implementação, após analisá-la à luz da literatura curricularista, evidencia-se tendência a um ensino neotecnista que viola o direito constitucional de uma educação de acesso a uma educação integral por meio de instituições pública, gratuitas e de qualidade. Dessa forma, os enfrentamentos vivenciados no âmbito real demonstraram esforço e comprometimento da instituição educacional em assegurar uma educação libertadora e dialógica a estudantes pertencentes a grupos, historicamente, marginalizados, dentre eles os filhos da classe trabalhadora.

Diante do exposto, tendo como base a noção de que o currículo está intrinsecamente ligado ao poder e, conseqüentemente, envolto em disputas, é essencial reconhecer a necessidade imperativa da atuação crítica por parte dos profissionais da educação em relação a essa política educacional. Sem assumir essa postura dialógica e humanizadora, torna-se inviável resistir à influência do ensino neotecnista e garantir uma educação de qualidade, como preconiza o ODS 4 da ONU, que almeja a transformação da sociedade por meio da educação.

### 3.6 Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

APPLE, M. **Interromper a direita**: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.80-98, 2002.

DUSSEL, E. D. Superação da dialética. A filosofia da libertação latino-americana; a questão dialética e analítica no processo de libertação latino-americano. In.: Método para uma filosofia da libertação: superação analítica da dialética hegeliana. São Paulo: Loyola, 1986.

FIRMINO, L. J. **O currículo do Curso de Pedagogia em movimento**: como se formam os pedagogos na UCG? (Dissertação) Universidade Católica de Goiás, 2005, p. 134.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. 9a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M; LEONARDO, P; MACLAREM, P. (orgs). **Paulo Freire: poder, desejo e memória da libertação**. Tradução de Márcia Torres. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOREIRA, A F. B. (Org.). Currículo: questões atuais. 14ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. Link: <https://www.livrebooks.com.br/livros/curriculo-questoes-atuais-antonio-flavio-barbosa-moreira-org-djh45wzxeqmc/baixar-ebook>

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 7-37, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. Apresentação. In: MOREIRA, A.F.B.; PACHECO, J.A.; GARCIA, R.L. (Orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador**: Piloto Novo Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, Belo Horizonte, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Piloto Novo Ensino Médio 2021**: Orientações para o Novo Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Piloto Novo Ensino Médio 2022**: Orientações para o Novo Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020.

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. Currículo Referência de Minas Gerais e a Preparação para o Mundo do Trabalho. In: Maxwell Luiz da Ponte; Eliza Carminatti Wenceslau. (Org.). 1ªed. São José do Rio Preto: **Reconecta** - Soluções Educacionais, 2022, v. Único, p. 232-243.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARAÍSO, M. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PARAÍSO, M. Currículo: o campo escolhido por Antonio Flávio Barbosa Moreira para aprender da tradição, subverter o possível e participar da transformação. In: PARAÍSO, M. Antonio Flávio Barbosa Moreira. **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RIBEIRO, M. P.; ZANARDI, T. A. C. A presença da pedagogia de Paulo Freire nas produções em currículo (2006-2016). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1050-1075, 2018.

RIBEIRO, M. P. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento-revista de educação**, n. 5, 2016.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. 2019.

SANTOS, L. L.; OLIVEIRA, L. **Currículo**: lições do passado em tempos de BNCC. Roteiro, [S. l.], v. 46, p. e24187, 2020. DOI: 10.18593/r.v46i.24187. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24187>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SANTOS, L. L. C. P; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 281-300, 2016.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**: volume 1: delineamentos de pesquisa. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 1995.

XAVIER, G. C. **O currículo e a educação inclusiva**: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 196 p. 2008.

ZANARDI, T. A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107, 2016.

## **4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NAS VOZES DAS DOCENTES QUE MINISTRAM O COMPONENTE CURRICULAR INTRODUÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO**

*“É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros, ou se caracterizem como, segundo a afirmação de Gramsci, mamíferos de luxo”.*

Frigotto et al., 2005.

Neste capítulo, serão apresentados dados relativos à modalidade de EPT, que se tornou factível na etapa final da educação básica por meio da oferta de itinerários formativos. Em Minas Gerais, essa proposta foi apresentada no Currículo Mineiro por meio da oferta do 5º Itinerário Formativo. No entanto, uma vez que esse itinerário não foi implementado na rede de ensino, esta abordagem qualitativa busca compreender e analisar o conceito de EPT por meio de três entrevistas semiestruturadas com professoras que lecionam na Unidade Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*. Para a coleta de dados, foi realizada revisão da literatura com base nos fundamentos conceituais marxistas e marxianos, explorando as dimensões histórico-ontológicas do trabalho, além de análises documentais do Currículo Mineiro e de Documentos Orientadores (2022-2023). A análise revelou (des)continuidades entre a modalidade de EPT oferecida na instituição e aquela preconizada pelo materialismo histórico-dialético. Para uma compreensão mais aprofundada dos tópicos abordados neste trabalho, este capítulo foi dividido em duas seções, excluindo a Introdução e as Considerações Finais, a saber: i) Educação Profissional e Tecnológica: uma abordagem teórica; ii) Educação Profissional e Tecnológica no contexto do Currículo Mineiro.

### **4.1 Pensar a Educação Profissional e tecnológica no âmbito do “Novo” Ensino Médio**

Analisar a história sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético implica em compreendê-la como um processo dinâmico, mutável e em constante devir. No entanto, essas mudanças não são fruto de uma realidade metafísica, mas sim resultam da *práxis* humana no enfrentamento das contradições e opressões a partir da realidade em que está inserido. Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético enfatiza a importância de uma educação omnilateral e

politécnica que contribua para a superação das opressões e construção de uma sociedade justa são elementos centrais desse processo. Portanto, essa abordagem da história motiva a ação humana para enfrentar as contradições presentes em cada contexto social.

Partindo da premissa de que a história está em constante processo de transformação, ao refletir sobre a última etapa da educação básica, torna-se evidente que nas primeiras décadas do Terceiro Milênio, esse segmento passou por uma reformulação curricular que resultou no “Novo” Ensino Médio. Com essa reformulação, o segmento educacional do ensino médio foi dividido em duas partes distintas. A primeira parte, compartilhada por todos os estudantes, é conhecida como formação geral básica, enquanto a segunda parte é flexível e recebe o título de itinerários formativos. Dentro desse contexto, essa abordagem flexível viabiliza a oferta da EPT. No contexto específico de Minas Gerais, a Secretaria Estadual optou por incorporar a EPT como o 5º Itinerário Formativo. No entanto, até o ano de 2023, essa oferta ainda não foi efetivada pelo órgão. Contudo, desde o ano de 2022, um Componente Curricular relacionado, denominado Introdução ao Mundo do Trabalho, começou a ser ofertado aos estudantes do 1º Ano da rede estadual de Minas Gerais, como parte das ações relacionadas à EPT.

Considerando a relevância que o mundo do trabalho adquiriu nos processos de elaboração e implementação dessa política educacional, é justa e necessária uma investigação sobre a compreensão da EPT oferecida por meio do componente curricular Introdução ao Mundo do Trabalho. Isso se deve ao fato de que ao longo da história, o conceito de trabalho foi abordado sob diferentes vieses que englobam os sistemas de produção escravagista, feudalista e capitalista. Além disso, é importante enfatizar a dimensão ontocriativa do trabalho, que permite ao ser humano alcançar sua realização plena e enfrentar as contradições inerentes ao mundo do trabalho.

Nessa perspectiva histórico-ontológica do trabalho, é essencial ressaltar que as escolas públicas são as mais impactadas pela reformulação do “Novo” Ensino Médio. Dados disponíveis nas bases oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep indicam que cerca de 7,7 milhões de brasileiros frequentavam o Ensino Médio em 2021, com a maioria deles matriculada em escolas públicas ligadas aos sistemas estaduais de ensino<sup>22</sup>. Dessa forma, cabe questionar se a educação ofertada por meio dos itinerários formativos nas escolas públicas corresponde àquela oferecida em instituições privadas, especialmente aquelas que atendem à elite econômica. Além disso, é pertinente investigar em que medida os componentes curriculares da parte flexível têm sido utilizados para preparar os estudantes para o

---

<sup>22</sup> Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 20 de set. de 2023.

Enem, visando tanto sua entrada nas universidades quanto sua preparação para o mundo do trabalho.

Diante desse cenário histórico, surge a indagação sobre as razões pelas quais diversos setores da sociedade civil têm recorrentemente solicitado ao MEC a revogação da Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu essa reformulação do Ensino Médio. Além disso, juntamente com os apelos para a revogação do “Novo” Ensino Médio, questiona-se sobre as motivações que levaram secretários estaduais de diferentes estados do país a solicitarem ao MEC, em 2023, uma reformulação dessa política educacional que amplia a carga horária da Formação Geral Básica de 60% para 80%<sup>23</sup>. Essas iniciativas culminaram na realização de consultas públicas, tanto em âmbito federal como no estado de Minas Gerais, sobre os rumos a serem tomados no âmbito dessa reformulação do Ensino Médio. Nesse contexto, a compreensão das motivações subjacentes a essas solicitações e consultas se torna fundamental para uma análise mais aprofundada, a partir do materialismo histórico-dialético, sobre os impactos dessa política educacional.

À luz da compreensão de que a história está em constante evolução, esta pesquisa assume um compromisso ético alinhado ao ODS 4, cujo propósito visa promover uma educação de qualidade. É neste contexto que se destaca a relevância de investigar em que medida a EPT oferecida em uma das treze escolas mineiras pioneiras na implementação do “Novo” Ensino Médio contribui para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Isso requer estudos sobre a escuta da experiência dos professores que ministram o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho* no tocante ao modo que os itinerários formativos têm impactado a formação dos estudantes, considerando as demandas do mundo do trabalho e a promoção da igualdade de oportunidades.

Face ao exposto, certamente, a participação ativa das professoras que atuam nesse processo de reformulação é fundamental, pois elas são os agentes diretamente envolvidos na prática pedagógica e conhecem a realidade e as demandas dos docentes. Após ouvi-las, foi possível produzir dados sobre como essa política foi efetivada na referida instituição, os desafios enfrentados e suas percepções sobre as repercussões dessa política educacional na qualidade da educação. Portanto, a ausência da escuta dos professores, seja na avaliação ou reformulação do “Novo” Ensino Médio, indubitavelmente, contribuirá para perpetuar ou aprofundar as desigualdades educacionais. Dessa forma, ao valorizar a experiência e o conhecimento das docentes que ministraram o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*, esta

---

<sup>23</sup> Para saber mais, ver: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/relatorio-consulta-publica-ensino-medio-anexo-5-parte1.pdf>. Acesso em 01/10/2023.

pesquisa teve como finalidade contribuir para a construção de uma educação inclusiva, igualitária e alinhada às reais necessidades dos estudantes e do mundo do trabalho.

#### **4.2 Educação Profissional e Tecnológica: uma abordagem analítica**

Com o intuito de conhecer a percepção da EPT oferecida na Escola-Piloto participante deste estudo qualitativo, foram empregadas as técnicas de análise documental do CRMG e pesquisa bibliográfica. Além disso, para a coleta e a produção de dados foram utilizados os instrumentos de entrevistas semiestruturadas com três professoras responsáveis por lecionarem o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*. Para assegurar a privacidade das participantes, foram adotados nomes fictícios, referindo-se a elas pelos pseudônimos das filósofas brasileiras Djamila Ribeiro, Marilena Chauí e Márcia Tiburi.

Assim, por meio da revisão de literatura que abarca as bases conceituais marxianas e marxistas, foi possível debater a compreensão do trabalho sob uma perspectiva histórico-ontológica. No âmbito histórico, identificou-se uma polissemia do termo trabalho que varia de acordo com o modo de produção predominante em cada período da sociedade: escravagista, feudalista e capitalista. No que diz respeito à dimensão ontocriativa do trabalho, foi enfatizada a necessidade dessa atividade na formação integral do ser humano, por meio das abordagens politécnica e omnilateral.

Dessa forma, as técnicas de análise documental e pesquisa bibliográfica, juntamente com o uso do instrumento de entrevista semiestruturada, desempenharam um papel fundamental na identificação das (des)continuidades entre a modalidade de EPT oferecida na instituição e aquela preconizada pela literatura mencionada.

#### **4.3 Educação Profissional e Tecnológica: uma abordagem teórica**

Para investigar a compreensão de EPT, a partir das vozes das docentes que ministram o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*, em uma das escolas mineiras pioneiras na reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio, apropriou-se de estudos desenvolvidos por Marx (1964, 1983), Marx e Engels (1987, 2002), Freire (2005), Frigotto et al. (2005), Frigotto (1989), Saviani (2007) e Pacheco (2015). Essa base teórica de cunho marxiano e marxista foi fundamental para (re)pensar o trabalho a partir dos modos de produção escravagista, feudalista e capitalista. Além disso, essa literatura permitiu refletir sobre a dimensão ontológica

do trabalho na perspectiva da omnilateralidade e politecnia. Fundamentado nessa abordagem, a seção correspondente foi subdividida em dois subtópicos: Dimensão Histórica do Trabalho e Dimensão Ontocriativa do Trabalho. Dessa forma, primeiramente, contextualizou-se o trabalho nos modos de produção escravagista, feudal e capitalista. Em seguida, o foco do estudo direcionou-se para a dimensão ontocriativa do trabalho, buscando assim uma compreensão omnilateral e politécnica do trabalho.

### 4.3.1 Dimensão histórica do trabalho

O termo trabalho tem sua origem no latim e está relacionado ao instrumento chamado *tripalium*, que consistia em três paus afiados. O utensílio era utilizado pelos agricultores para bater o trigo, o milho e o linho, a fim de separá-los de suas cascas ou fibras. Evidentemente, a atividade era penosa e difícil, por isso, foi incorporado ao termo uma conotação de “estigma, falta ou castigo [...] um verdadeiro instrumento de tortura” (Nosella, 1987, p. 30). Além dessa percepção árdua, desgastante e muitas vezes compulsória sobre a atividade laboral é importante mencionar que o exercício dessa atividade era desenvolvido exclusivamente por certos grupos sociais em condições de vulnerabilidade social.

Considerando a etimologia do termo trabalho, constata-se que uma análise à luz das bases conceituais marxistas sobre a temática se configura como uma tarefa complexa e multifacetada, em razão de aspectos sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, é necessário explicitar que esta subseção foi delimitada a concepção histórico do trabalho<sup>24</sup>. Além disso, é importante definir o trabalho na perspectiva de “um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seus metabolismos com a natureza” (Marx, 1983, p. 149). Essa perspectiva marxiana coloca o trabalho em um lugar de destaque das relações humanas, como uma atividade essencial para a sobrevivência e desenvolvimento da sociedade.

Ao longo da história, surgiram e desapareceram diferentes modos de produção, refletindo nas forças produtivas e nas relações sociais. Dentre os modos de produção mencionados por Marx e Engels (2002), destacam-se o escravista, o feudal e o capitalista. Além disso, cada modo de produção caracteriza-se por diferentes formas de propriedade, trabalho e relações de classe. Os supracitados autores destacam que "a divisão do trabalho no seio de uma nação obriga à separação entre o trabalho industrial e comercial do trabalho agrícola, e com ela a separação

---

<sup>24</sup> Na próxima subseção será desenvolvida uma análise sobre a dimensão ontocriativa do trabalho.

entre a cidade e o campo e a oposição dos interesses de ambos" (Marx; Engels, 2002, p. 19). Portanto, o modo de produção é essencial para compreender as contradições e os conflitos dentro da sociedade, pois as lutas entre as classes sociais muitas vezes emergem de interesses divergentes em relação à propriedade dos meios de produção e à apropriação dos resultados do trabalho.

Marx e Engels (2002) afirmam que “cada uma das fases da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos entre si no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho” (Marx; Engels, 2002, p. 20). Nesse sentido, as diferentes fases do desenvolvimento da divisão do trabalho desempenharam um papel significativo, principalmente, no contexto ocidental, sobre a compreensão do trabalho e das formas como as sociedades organizaram seus modos de produção de bens e serviços.

A história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, Patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em suma opressores e oprimidos, estiveram em constante antagonismo entre si, travando uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, outras aberta - uma guerra que sempre terminou ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com a destruição das classes em luta (Marx; Engels, 1998, p. 4).

Sob essa ótica da divisão do trabalho e da luta de classes, identifica-se que a história é um processo contínuo de enfrentamento entre forças antagônicas que podem ora se complementar, ora colidir. “Todas as sociedades até hoje existentes assentaram [...] no antagonismo entre classes opressoras e classes oprimidas” (Marx; Engels, 1998, p. 19). Percebe-se, portanto, uma perspectiva dinâmica da história e, conseqüentemente, do mundo que estão em constante devir. Essa visão resultou no materialismo histórico-dialético, defendido por Marx e pelos marxistas, cuja abordagem busca superar contradições inerentes ao mundo do trabalho e transformá-las.

[...] em oposição à filosofia alemã, que desce do céu para a Terra, aqui sobe se da Terra ao céu. [...] Deste modo, a moral, a religião, a metafísica e todo tipo de ideologia, e as formas de consciência que lhe correspondem, perdem de imediato toda a aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais mudam sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência [...] (Marx; Engels, 2002, p. 26).

Na concepção marxiana, inicialmente, as pessoas se organizavam de maneira cooperativa, satisfazendo suas necessidades imediatas sem acumulação de excedente. Nesse momento, não havia registro de propriedade privada e tudo pertencia à comunidade tribal. À medida que a produção se tornou mais eficiente e passou a gerar um excedente, algumas pessoas decidiram se

apropriar desse excedente em detrimento dos outros, resultando na emergência da propriedade privada. Com a gênese da propriedade privada surgiram as classes sociais, na qual alguns grupos eram detentores dos meios de produção (a classe burguesa) e outros vendiam sua força de trabalho para sobreviver (a classe proletária). Essa desigualdade econômica e social resultante da propriedade privada criou conflitos e contradições entre as classes, pois os interesses dos detentores dos meios de produção entraram em conflito com os interesses dos trabalhadores, que buscavam melhores condições de trabalho e distribuição equitativa da riqueza.

A primeira forma da propriedade é a propriedade tribal, que corresponde à fase rudimentar da produção em que um povo se alimenta da caça e da pesca, da criação de gado ou, da agricultura, a qual pressupunha uma grande quantidade de terras não cultivadas. A divisão do trabalho é, nesta fase, muito pouco desenvolvida, ilimitada a constituir uma extensão da divisão do trabalho natural existente na família. A estrutura familiar limita-se, por isso, há uma extensão da família: os chefes patriarca da tribo, seguidos dos membros da tribo [...] (Marx; Engels, 2002, p. 20).

A desigual distribuição de recursos dá origem a grupos dominantes com maior riqueza e grupos dominados com menos. Essa divisão social do trabalho cria hierarquias e oposições entre esses grupos. No entanto, Marx e Engels (1998) enfatizam que para “oprimir uma classe, é necessário assegurar-lhe ao menos as condições mínimas em que possa ir arrastando a sua existência servil” (Marx; Engels, 1998, p. 19). Isso perpetua a existência de uma classe dominada que se coloca a serviço dos interesses do sistema opressor. Nesse sentido, ratifica-se a necessidade de compreender a história das sociedades num viés da luta de classes, em que conflitos e divergências de interesses entre as classes sociais sejam cruciais para a evolução e a transformação da sociedade ao longo do tempo.

Com relação a fase escravista, também conhecida como escravagista, é caracterizada pela utilização da força de trabalho escravizada como base para sustentar a produção necessária à vida cotidiana. Nesse modo de produção, o escravizado é tratado como uma propriedade privada, similar a qualquer objeto ou bem, contudo de grande valor, devido à sua força produtiva, que é direcionada e controlada pelo patrão conforme suas necessidades. Vale destacar que, no modo de produção escravagista, certas atividades eram desvalorizadas e inconcebíveis cabendo, portanto, a certos grupos sociais considerados inferiores executá-las. Essa estrutura desigual e opressiva legitimava a exploração dos escravizados, privando-os de liberdade e violando sua dignidade. Para exemplificação do modo de produção escravista, foi elaborado o Quadro 4, inspirada na obra *A República*, do filósofo grego Platão.

**Quadro 4 - A cidade justa e a estrutura das classes sociais em Platão**

Parte da alma.	Função da alma.	Parte da cidade.	Função da cidade.
Apetitiva	Desejos e sensações.	Artesãos e trabalhadores.	Produzir alimentos e materiais para a cidade.
Irascível.	Comandar as ações.	Guardiões.	Proteger a cidade e guerrear.
Racional.	Governar desejos e ações, tendo em vista as ideias de bem e de justiça.	Rei-filósofo.	Administrar a cidade e seus habitantes fazendo com que eles se tornem pessoas justas.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, (2023).

A cidade justa defendida por Platão se estruturava em três classes: os filósofos-reis (ou governantes), os guerreiros (ou guardiões) e os trabalhadores (ou produtores). Os filósofos-reis, também conhecidos como governantes, eram os sábios e virtuosos da sociedade. Eles eram os detentores da razão e, portanto, possuíam a alma racional. Segundo Platão, eles eram responsáveis por governar a cidade de forma justa e sábia, buscando o bem comum e o melhor para a pólis. Os guerreiros, por sua vez, eram os responsáveis pela defesa da cidade. Eles possuíam uma alma irascível, governada pelas emoções e pelo desejo de proteger a comunidade de qualquer ameaça externa. Sua função era serem os guardiões da cidade e garantir sua segurança. Por fim, os trabalhadores e produtores compunham a classe que se dedicava às atividades produtivas, como agricultura, artesanato e comércio. Eles possuíam uma alma concupiscível, ou seja, eram governados pelos desejos e paixões e sua função era fornecer os recursos materiais necessários e atender às necessidades materiais da sociedade.

No tocante à sociedade feudal, “já não são os escravos [...], mas os pequenos camponeses servos que constituem a classe produtora” (Marx; Engels, 2002, p. 22). Embora o servo não fosse mais uma propriedade, como o escravo na fase anterior, ele se submetia ao trabalho forçado e alienado, sendo obrigado, devido às circunstâncias e à necessidade de sobrevivência, a se entregar ao senhor proprietário das terras. Vale lembrar que o sistema feudal se baseava na relação de servidão, em que os servos trabalhavam na terra do senhor em troca de proteção e uso das terras. Essa relação de dependência e exploração econômica caracterizava a sociedade feudal, em que as classes dominantes, os senhores feudais, detinham o poder sobre os meios de produção e controlavam o trabalho dos servos. O trabalho servil era realizado de forma compulsória, sem autonomia e liberdade para os camponeses servos, o que resultava em uma relação de submissão e opressão.

A partir do século XIV, o sistema feudal entrou em crise, e, concomitantemente, a classe burguesa ascendeu socialmente em virtude da intensificação das atividades comerciais e do desenvolvimento do sistema capitalista. Diversos fatores contribuíram para essa transformação, como o crescimento demográfico, a expansão marítima e a formação dos estados nacionais no século XV. Nesse contexto, emerge um novo modo de produção caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção, que são apropriados e controlados pela classe burguesa. Todavia, enquanto os proprietários dos meios de produção, a burguesia acumula capital, a força produtiva do sistema é formada pelo proletariado, a classe trabalhadora que não possui acesso ao capital nem à propriedade privada. Dessa forma, o proletariado vende sua força de trabalho em troca de um salário para sobreviver.

Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro precisa encontrar, portanto, o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre no duplo sentido de que ele dispõe, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de que ele, por outro lado, não tem outras mercadorias para vender, solto e solteiro, livre de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho (Marx, 1983, p. 140).

É importante enfatizar que o sistema capitalista enfrentou várias crises que exigiram reformulações e, conseqüentemente, contribuíram para sua permanência até o século XXI. Contudo, apesar das reformulações desse modo de produção, esclarece-se que este estudo optou por uma abordagem na perspectiva marxiana. Na concepção de Marx, o modo de produção capitalista caracteriza-se pela busca desenfreada do lucro, exploração da força de trabalho do proletariado, a produção de mercadorias para o mercado, a exploração e alienação do trabalho. Com isso, “o proletariado torna-se mero acessório da máquina, e dele se exige apenas o manejo mais simples, mais monótono e mais fácil de se aprender (Marx; Engels, 1998, p. 13)”. Dessa forma, “os custos do operário se reduzem quase aos meios de subsistência de que necessita para o seu sustento e para a reprodução da sua espécie” (Marx; Engels, 1998, p. 13)”. Diante disso, Marx e Engels (1998, p. 13) afirma que “quanto mais cresce o caráter enfadonho do trabalho, mas se reduz o salário”.

Quando se discute a questão da alienação do trabalho, é essencial ressaltar que que “a alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele” (Marx, 1964, p. 160). Com base nessa premissa marxiana, é evidente que o trabalho, em vez de gerar um reconhecimento humano no que é produzido, provoca um sentimento de estranhamento e ameaça ao trabalhador. Conseqüentemente, os itens produzidos passam a ser subordinados aos interesses do capital:

[...] em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O seu caráter estranho ressalta claramente do fato de se fugir do trabalho como da peste, logo que não exista nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. [...] Pertence a outro e é a perda de si mesmo (Marx, 1964, p. 162).

Para legitimar a alienação do trabalho, o modo de produção capitalista adotou a estratégia de (re)definir a concepção do trabalho. Nesse contexto, o trabalho foi enfatizado como uma atividade produtiva essencial para a acumulação de capital e o progresso econômico. Essa tentativa de valorizar o trabalho tinha como objetivo desvinculá-lo de sua associação anterior a castigo ou tarefa árdua, como implicava o termo *tripalium*, e em vez disso associá-lo à criação de riqueza e valor. Essa nova perspectiva do trabalho foi fundamental para impulsionar o desenvolvimento do sistema capitalista e estimular a busca por maior produtividade, eficiência e inovação nas atividades econômicas.

Com a emergência e afirmação do modo de produção capitalista, rompe-se, por necessidade intrínseca, com a escravidão e busca-se ressignificar o trabalho de sua conotação negativa de “tripalium” (castigo) para uma conotação positiva de “labor””. Esta afirmação positiva engendra uma dupla força: de embate contra as relações sociais e de produção dos modos de produção pré-capitalistas, sobretudo o feudal; e de afirmação daquilo que é o *nec plus ultra* da forma especificamente capitalista de produção: extrair o máximo de trabalho não pago ou a mais-valia absoluta, relativa ou ambas combinadas” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 49).

Todavia o modo de produção capitalista tenha se esforçado por reformular o termo trabalho, essa alteração restringiu-se à forma de exploração da classe dos trabalhadores. Isso significa que com o modo de produção capitalista o proletariado passou a ser explorado em sua força de trabalho. Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entende-se “o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem no corpo oralidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie” (Marx, 1983, p. 139). Nesse sentido, a força de trabalho passou a ser a força motriz da produção de mercadorias que culminou em contradições e desafios para a classe trabalhadora na luta por melhores condições de trabalho e justiça social.

Na medida em que a burguesia - isto é, o capital - se desenvolve, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital. Estes operários que têm de

vender se no varejo, são uma mercadoria como qualquer outro artigo de comércio e estão, por isto mesmo, igualmente expostos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado (Marx; Engels, 1998, p. 12).

Dessa forma, se à primeira vista, o modo de produção capitalista aparenta ser igualitário, especialmente quando comparado aos outros modos de produção feudal e escravista, nos quais os trabalhadores não eram remunerados. Após analisá-lo, numa perspectiva marxiana, verifica-se, que a classe trabalhadora é condicionada a vender sua força de trabalho por carência dos meios essenciais da própria subsistência. Portanto, o proletariado se encontra em uma posição vulnerável e subjugada, tendo que se submeter às condições impostas pelo capital para garantir sua sobrevivência e bem-estar, conforme verifica-se no excerto selecionado:

O capital tem um único impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, de absorver com sua parte constante, os meios de produção, a maior massa possível de mais-trabalho. O capital é trabalho morto, que apenas se reanima, à maneira dos vampiros, chupando trabalho vivo e que vive tanto mais quanto mais trabalho vivo chupa. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou. Se o trabalhador consome seu tempo disponível para si, então rouba ao capitalista (Marx, 1983, pp. 188-189).

Para efetivar a exploração da força de trabalho, o modo de produção capitalista apropriou-se da estratégia de fetichização da mercadoria. Isso significa que “o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Ele não pode obter um, sem desfazer-se do outro” (Marx, 1983, p. 160). Portanto, ao adquirir a força de trabalho do trabalhador pagando o valor acordado, o capitalista ou “o possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, a utilização dela durante o dia, o trabalho de uma jornada (Marx, 1983, p. 160).

Outro mecanismo utilizado pelos detentores dos meios de produção para obter lucro foi denominado por Marx de mais valia. “Esse incremento, ou o excedente sobre o valor original, chamo de mais-valia [...] O valor originalmente adiantado não só se mantém na circulação, mas altera nela a sua grandeza de valor, acrescenta mais-valia ou se valoriza” (Marx, 1983, p. 128). Isso acontece quando a força de trabalho empregada na transformação de um objeto de trabalho, acrescenta valor ao produto. No entanto, esse valor que é acrescido ao produto não é repassado ao trabalhador, mas é apropriado pelo dono dos meios de produção. Além disso, Marx (1983) afirma que há duas formas de produzir mais-valia. “A mais-valia produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho chama de mais valia absoluta; a mais valia, que ao contrário, decorre da redução do tempo de trabalho e da correspondente mudança de proporção entre os dois componentes da jornada de trabalho chama de mais valia relativa (Marx, 1983, p. 251).

Portanto, investigar a dimensão histórica do trabalho nos modos de produção escravagista, feudalista e capitalista permitiu a identificação de diferentes formas de organização social e exploração do trabalho ao longo da história. No entanto, para uma compreensão crítica do termo trabalho, é imperativo ir além de uma análise histórica e considerar a dimensão ontológica do trabalho, juntamente com sua interligação à educação, visando a uma abordagem educacional omnilateral e politécnica.

#### **4.3.2 Dimensão ontocriativa do trabalho**

Para refletir sobre a dimensão ontocriativa do trabalho, é indispensável conhecer aquele que o realiza: o ser humano. É relevante evidenciar o que torna o ser humano especial e capaz de buscar respostas sobre sua própria natureza. Na história da filosofia, diversos pensadores se empenharam em definir a natureza humana, buscando distingui-la das demais espécies animais. Entre esses pensadores, Marx e Engels foram alguns que contribuíram com suas reflexões. Segundo eles, a natureza humana é caracterizada pela capacidade de transformar a realidade, de criar, e de construir relações sociais complexas que envolvem a produção e reprodução da vida. Essa visão enfatiza o papel do trabalho como atividade central na formação da identidade humana e na evolução da sociedade.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião, religião e tudo mais que se quiser, mas esta distinção só começa a existir quando os homens começam a produzir seus meios de vida, passo que é conseguido devido à sua organização física. Ao produzirem seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, à sua própria vida material (Marx; Engels, 2002, p. 17).

Marx e Engels (2002) enfatizam que o ser humano é agente ativo na história, sendo, portanto, capaz de se auto(trans)formar e de (trans)formar a realidade ao seu redor. Considerando o potencial humano de transcender sua constituição biológica em busca de sentido e propósito para sua vida, o ser humano estabelece relações objetivas e intersubjetivas com o cosmo e com os outros seres humanos. Essas relações possibilitam ao ser humano agir conscientemente e intervir na realidade em que está inserido. Portanto, esse desenvolvimento criativo contribui para a construção de identidades individuais e/ou coletivas por meio de processos de (re)construção e transformação da sociedade a que pertencem.

Nessa mesma perspectiva, Saviani (2007, p. 14) afirma que a essência do ser humano não é algo dado ou predeterminado, nem é um dom divino ou natural que existia antes que o homem existisse. Ao contrário, o ser humano é artífice de sua própria essência. “A essência do homem é

o trabalho [...] O que o homem é, é-o pelo trabalho”. A natureza humana é resultado de um processo de desenvolvimento contínuo, aprofundado e complicado ao longo do tempo, é um processo histórico. Portanto, o trabalho é a base fundamental da existência e formação da personalidade humana, atividade que se desenvolve e se modifica conforme a trajetória histórica da humanidade.

No livro *O Capital*, Marx (1983) enfatiza a singularidade do trabalho como atividade exclusivamente humana. Partindo dessa premissa, o autor desenvolve uma discussão sobre a dimensão ontocriativa do trabalho. Ele aponta que, embora existam outros seres na natureza que realizem tarefas semelhantes aos humanos, existem peculiaridades claras nas tarefas humanas. Por natureza, o ser humano pode idealizar suas atividades mentalmente, planejá-las e, depois, executá-las. Esta capacidade criativa confere ao trabalho humano uma dimensão única. Enquanto outros seres vivos realizam tarefas instintiva ou naturalmente, o trabalho humano envolve processos de reflexão e construção mental, tornando-se essencial na transformação da sociedade e na construção de realidades socialmente construídas.

[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera [...] (Marx, 1983, p. 149).

Devido à força ontológica transformadora inerente à natureza humana, observa-se que, “no fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente” (Marx, 1983, p. 149-150). Essa capacidade de projeção dos resultados desejados é uma característica única do trabalho humano. Este trabalho criativo não se limita a apenas alterar a forma de objetos naturais, mas é um ato deliberado efetivado sobre a matéria com o objetivo de atingir um objetivo definido pela vontade do trabalhador. O trabalho, portanto, “não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, espécie o modo de sua atividade e ao qual tem de se subordinar sua vontade” (Marx, 1983, p. 150).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, evidencia-se influência do pensamento marxiano sobre Paulo Freire. Sendo assim, é imprescindível resgatar algumas considerações do educador brasileiro ao abordar a dimensão ontocriativa do trabalho. Freire (2005, p. 83-84), destaca que, “diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão”. Essa condição ontológica impulsiona os indivíduos a um constante movimento em busca de seu ser mais autêntico. Desta

forma, “aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (Freire, 2005, p. 85). Portanto, a dimensão ontocriativa do trabalho é indissociável à capacidade dos seres humanos de se reconhecerem como seres inacabados, históricos e conscientes de sua condição, impulsionando-os a uma constante busca por sua própria humanização em relação ao mundo e aos outros.

Não obstante a relevância da dimensão ontológica do trabalho, Frigotto (2015, p. 238) destaca a necessidade de distingui-la das abordagens históricas presentes nos modos de produção escravocrata, feudal e capitalista. Conforme apontado pelo pesquisador, o trabalho produz “valores de uso, imperativos à satisfação das necessidades básicas como seres da natureza que somos, apesar de nos distinguirmos da mesma”. Isso representa uma concepção que transcende a lógica do mercado de trabalho e as estruturas econômicas e sociais estabelecidas historicamente. Portanto, a dimensão ontocriativa do trabalho enaltece o papel central do trabalho na construção da sociedade e na relação entre o ser humano e a natureza.

Além de destacar as peculiaridades do trabalho, ao refletir sobre a exploração dos trabalhadores em diferentes modos de produção, Frigotto (2015) argumenta que o trabalho produtivo e socialmente benéfico, iniciado desde a infância e adaptado às possibilidades individuais, desempenha um papel fundamental como princípio educativo na formação de uma sociedade livre de exploração. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Saviani (2007) ressalta que em comunidades tribais, “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de ‘comunismo primitivo’”. Portanto, tanto Frigotto quanto Saviani destacam a importância do trabalho não apenas como meio de subsistência, mas também como um instrumento vital na formação de cidadãos conscientes, comprometidos com o bem-estar coletivo e capazes de enfrentar as contradições inerentes ao mundo do trabalho.

Dentro dessa abordagem, considerando as oportunidades que emanam da dimensão ontocriativa do trabalho, Frigotto et al. (2005) sustentam que o trabalho assume um papel educativo de significativa relevância. Essa perspectiva reforça a noção de que os seres humanos, por meio do trabalho, não apenas transformam a natureza em resposta às suas necessidades, mas também internalizam a compreensão do trabalho como um criador de valores de uso essenciais para o pleno exercício da cidadania, conforme se verifica no excerto abaixo:

[...] O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é

comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros, ou se caracterizem como, segundo a afirmação de Gramsci, mamíferos de luxo. O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade (Frigotto et al., 2005, p. 60-61).

Atribuir ao trabalho um princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Partindo dessa premissa, Pacheco (2005, p. 28) argumenta que é fundamental superar a dicotomia humana entre pensadores e trabalhadores. Essa lacuna decorre da estrutura social da educação, que visa apenas “formar” pessoas para o desempenho de tarefas específicas. Todavia, o objetivo não deve ser apenas formar o profissional, mas também o cidadão consciente, capaz de compreender todo o processo produtivo e o seu papel dentro dele, incluindo as complexas relações sociais que se estabelecem a partir dessa dinâmica. “A formação humana omnilateral inclui o trabalho [...]. O trabalho tem de ser compreendido tanto em seu sentido ontológico, enquanto realização humana, quanto prática econômica associada ao modo de produção”.

A formação omnilateral deve, portanto, transcender a mera aquisição de habilidades técnicas e estimular uma postura crítica no mundo do trabalho e em sua interrelação com a sociedade como um todo. Dessa forma, busca-se cultivar uma visão crítica e participativa por parte do cidadão, tanto no ambiente produtivo quanto nas interações sociais que o circundam. A importância dessa abordagem é tamanha que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), para o período de 2019 a 2023, destaca a formação do indivíduo sob a perspectiva da omnilateralidade como uma de suas diretrizes fundamentais. Esse enfoque demonstra compromisso institucional com um processo educacional que visa promover o crescimento integral do ser humano.

Dentro desse enfoque de uma educação omnilateral, ao pesquisarem sobre a fase final da educação básica, Frigotto et al. (2005, p.35) afirmam que “o papel do Ensino Médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho [...]. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim, politécnicos”. Pelo termo politecnia compreende-se o domínio dos “fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção” (Saviani, 2007, p.161).

Portanto, a dimensão ontológica do trabalho, aliada à abordagem educacional omnilateral e politécnica, são imprescindíveis para identificar e analisar, a partir das vozes das docentes que

ministram o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*, a compreensão de EPT ofertada em uma das escolas-piloto SEE/MG.

#### **4.4 A Educação Profissional e Tecnológica no contexto do Currículo Mineiro**

Nesta seção, foram produzidos dados sobre a compreensão de EPT, a partir das vozes de três docentes que atuaram na Unidade Curricular Preparação para o Mundo do Trabalho, em uma das treze Escolas-Piloto, no interstício de 2022 a 2023. Nesse sentido, foi realizada uma análise documental do Capítulo V: Educação Profissional e Técnica, do Currículo Mineiro, e conduzidas três entrevistas semiestruturadas com professoras que ministram o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho* na instituição. Com o objetivo de facilitar a compreensão e a organização dos dados, foram selecionadas três categorias que constituem as seguintes subseções: i) Educação Profissional e Tecnológica: 5º Itinerário Formativo; ii) Unidade Curricular Preparação para o Mundo do Trabalho; iii) Educação Profissional e Tecnológica na voz das docentes.

##### **4.4.1 Educação Profissional e Tecnológica: 5º Itinerário Formativo**

Com a publicação da Portaria nº 230/2021, que homologou o Parecer do Conselho Estadual de Educação – CEE nº 192/2021, o Currículo Referência de Minas Gerais - etapa do Ensino Médio - apresentou à sociedade o novo paradigma educacional almejado para os(as) mineiros(as). Dentre as inovações dessa política educacional, destaca-se o Capítulo V: Educação Profissional e Técnica. Com isso, torna-se possível, no território de Minas Gerais, a oferta da EPT, concomitantemente ao Ensino Médio. Nesse sentido, as instituições educacionais mineiras foram autorizadas a oferecer um itinerário formativo, conhecido como 5º itinerário, com o objetivo de “[...] oferecer estímulos e condições para que os jovens possam estruturar, consolidar e aplicar saberes e fazeres relacionados ao mundo do trabalho em todas as suas interfaces sociais e culturais [...]” (Minas Gerais, 2021, p. 333). Trata-se, portanto, à primeira vista, de uma proposta convergente com os princípios que orientam a Educação Integral, omnilateral e politécnica, conforme se verifica no trecho selecionado:

A inserção da Formação Profissional e Tecnológica (EPT) na proposta do Novo Ensino Médio, como 5º itinerário formativo voltado para a preparação básica para o trabalho e cidadania, não corrobora a profissionalização precoce ou precária dos jovens. Pelo contrário, a opção de um itinerário formativo em que os estudantes possam, além de

desenvolver os conhecimentos gerais estruturados na oferta da educação básica, desenvolver conhecimentos, habilidades e competências relacionados ao mundo do trabalho apresenta-se como ampliação das suas possibilidades de escolhas e de atuação, protagonismo e transformação da própria história de vida, podendo também impactar em seus tempos e espaços de vivência, convivência e ação (Minas Gerais, 2021, p. 337).

Dentro da perspectiva da educação omnilateral e politécnica, o documento normativo enfatiza a importância de alinhar a EPT à preparação para o mundo do trabalho, “tendo este último –o trabalho- como princípio formativo, sobrepondo-o a qualquer demanda fragmentada de formação de mão de obra” (Minas Gerais, 2021, p. 340). Isso implica que o foco na preparação para o mundo do trabalho deve prevalecer sobre qualquer abordagem fragmentada que possa reduzir a formação de mão de obra. Além disso, de maneira consistente, o documento destaca a necessidade de reconhecer e abordar demandas e desafios individuais, locais e globais, bem como compreender os impactos das novas tecnologias e formas de produção na vida dos estudantes.

No entanto, ao enfatizar as transformações nos processos de produção, nas abordagens para a construção do conhecimento e nas formas de comunicação próprias das primeiras décadas do século XXI, o Currículo Mineiro reconhece a necessidade de reorganizar a formação escolar. Dentro desse contexto, o documento considera imperativos os princípios de uma educação inovadora e flexível, a fim de acompanhar o ritmo acelerado das mudanças sociais e tecnológicas. Dessa maneira, ao destacar a capacidade de se adaptar a essas transformações e promover uma educação que atenda às demandas contemporâneas, o CRMG baseou-se no estudo intitulado *O Futuro do Trabalho* (2016), desenvolvido pelo Fórum Econômico Mundial e sintetizado por Oliveira e Silva (2022):

#### Quadro 5 - Habilidades associadas ao mundo do trabalho

Habilidades 2015	Habilidades 2020
Soluções de problemas complexos	Soluções de problemas complexos
Relacionamento interpessoal	Pensamento crítico
Gestão de pessoas	Criatividade
Pensamento crítico	Gestão de pessoas
Negociação	Relacionamento interpessoal
-	Inteligência emocional
Orientação para serviços	Julgamento e tomada de decisão
Julgamento e tomada de decisão	Orientação para serviços
Escuta ativa	Negociação

Fonte: Oliveira e Silva, 2022, p.239.

Assim sendo, embora o CRMG tenha inicialmente mencionado e difundido os princípios da educação omnilateral e politécnica por meio da EPT, ao longo do capítulo analisado, torna-se

evidente o esvaziamento da dimensão ontocriativa do trabalho e surgem contradições entre o 5º Itinerário Formativo e as bases conceituais marxistas. Nesse sentido, a associação da EPT à preparação para o mercado de trabalho pode ser interpretada como uma tentativa de instrumentalizar a educação pública em Minas Gerais, visando à formação de mão de obra barata e desqualificada para atender aos interesses de setores econômicos. Importa ressaltar que, até o ano de 2023, esse itinerário formativo ainda não havia sido implementado pela SEE/MG nas instituições educacionais. Entretanto, nas matrizes curriculares dos anos letivos de 2022 e 2023, foi incluída a Unidade Curricular Preparação para o Mundo do Trabalho. Portanto, torna-se imperativo analisar a compreensão da EPT sob essa perspectiva, levando em consideração os possíveis efeitos e desdobramentos para a formação dos estudantes.

#### 4.4.2 Unidade Curricular Preparação para o Mundo do Trabalho

De acordo com as Resoluções SEE Nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021, e SEE Nº 4.777, de 13 de setembro de 2022, que estabelecem as matrizes curriculares para os respectivos anos letivos, foi introduzida a Unidade Curricular Preparação para o Mundo do Trabalho como parte integrante dos Itinerários Formativos do Ensino Médio. Essa Unidade Curricular, conforme apresentado no Quadro 6, é composta pelos Componentes Curriculares Introdução ao Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação, e é oferecida em todas as escolas da rede estadual de Minas Gerais para as turmas do 1º Ano do Ensino Médio. Essa iniciativa visa preparar os estudantes para o ambiente profissional, abordando tópicos relacionados às demandas atuais do mercado e às transformações sociais e tecnológicas.

**Quadro 6 - Matrizes Curriculares 2022 e 2023 da SEE/MG**

	<b>Unidade curricular</b>	<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Aulas Semanais</b>	<b>Aulas Anuais</b>
<b>Itinerário Formativo</b>	Preparação para o Mundo do Trabalho	Introdução ao Mundo do Trabalho	2 aulas	80 aulas
		Tecnologia e Inovação	1 aula	40 aulas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, (2023).

Frente ao cenário do "Novo" Ensino Médio, a SEE/MG enfatiza a importância de a educação reconhecer e compreender as mudanças às quais os estudantes estão intrinsecamente conectados. Portanto, ao ofertar a Unidade Curricular *Preparação para o Mundo do Trabalho*,

torna-se fundamental incorporar a análise das transformações sociais que impactam diretamente as realidades e perspectivas atuais e futuras dos discentes. Em meio à dinamicidade da história, é imperativo que a educação forme cidadãos críticos para enfrentar as complexas contradições que surgem ao longo da trajetória histórica, conforme observado no excerto selecionado:

No campo da preparação para o trabalho, torna-se cada dia mais urgente que os estudantes, além de se apropriarem dos saberes e fazeres específicos referentes às diversas ocupações, atribuições ou campos profissionais, conheçam e compreendam os contextos transversais do mundo do trabalho. Desta maneira, poderão cada vez mais buscar de modo autônomo e assertivo os caminhos e as ferramentas para estruturarem sua atuação na dimensão produtiva característica da vida adulta (Minas Gerais, 2022, p. 25).

Embora a Unidade Curricular *Preparação para o Mundo do Trabalho* seja composta por dois Componentes Curriculares, esta pesquisa delimitou-se ao estudo do Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*. Tal decisão se baseou no fato de que este componente possui a maior carga horária, totalizando duas aulas semanais, e está diretamente alinhado com a linha de pesquisa abordada neste estudo. Além disso, é relevante ressaltar que “a introdução ao mundo do trabalho está estruturada em princípios norteadores que apontam para a garantia da formação integral dos estudantes” (Minas Gerais, 2022, p.27). Dessa forma, a SEE/MG evidencia o enfoque deste componente curricular na abordagem omnilateral e politécnica da educação.

Nessa perspectiva da educação omnilateral e politécnica, o referido componente curricular assume uma posição de destaque como um dos conteúdos fundamentais na formação dos estudantes. Para tanto, enfatiza a necessidade de os alunos refletirem sobre fatos e dados históricos e socioprodutivos vivenciados pelos seres humanos em diferentes ambientes e sociedades. Portanto, à primeira vista, essa abordagem educacional busca preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que promove uma visão contextualizada das relações sociais e produtivas ao longo da história. Todavia, após análise dos planos de ensino<sup>25</sup> representados no Quadro 7, constata-se uma tendência de preparação para o mercado de trabalho ao invés do mundo do trabalho.

---

<sup>25</sup> A SEE/MG elaborou e disponibilizou aos professores cadernos pedagógicos contendo informações sobre as Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos. Dentro desses materiais, destaca-se a presença de um plano de ensino que delinea o conteúdo programático a ser desenvolvido. Esse plano oferece aos docentes as orientações necessárias para ministrar suas aulas de forma eficaz e coerente com os objetivos educacionais propostos.

**Quadro 7 – Plano de Ensino – Introdução ao Mundo do Trabalho**

<b>Bimestre</b>	<b>Objeto de conhecimento</b>
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trabalho, emprego e renda: conceitos estruturais.</li> <li>○ O trabalho como dimensão humana.</li> <li>○ Economia e Ecologia e sua relação com o trabalho produtivo.</li> <li>○ Modelos econômicos (Cooperativismo; Associativismo, Economia Circular).</li> <li>○ Equidade de gênero no mundo do trabalho: caminhos e possibilidades.</li> <li>○ Sustentabilidade no mundo do trabalho.</li> </ul>
2º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formas de comunicação no trabalho.</li> <li>○ Estratégias de Comunicação no ambiente laboral.</li> <li>○ A comunicação como ferramenta de construção de ambientes laborais saudáveis.</li> <li>○ Gêneros e suportes textuais utilizados nos diversos contextos de comunicação.</li> <li>○ O trabalho, o bem viver e o bem comum.</li> </ul>
3º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Habilidades sociais e emocionais aplicadas aos contextos de trabalho.</li> <li>○ Relações intrapessoais e interpessoais nos ambientes de trabalho.</li> <li>○ Processos coletivos e colaborativos nos ambientes de trabalho.</li> <li>○ Métodos e processos de gestão da comunicação em ambientes laborais.</li> </ul>
4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Empreendedorismo social.</li> <li>○ Criatividade e inovação em ambientes laborais.</li> <li>○ Intervenção sociocultural e ambiental no mundo do trabalho.</li> <li>○ Metodologias para estruturação e prototipagem de ideias no ambiente de trabalho.</li> <li>○ Aplicação de outros modelos econômicos (Cooperativismo; Associativismo, Economia Circular).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, (2023).

Ao examinar as informações disponíveis sobre a Unidade Curricular *Preparação para o Mundo do Trabalho*, mais precisamente no que diz respeito ao Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*, observa-se uma lacuna na disponibilidade de materiais. No entanto, por meio da prática pedagógica dos professores, foi possível identificar novos recursos educacionais, como catálogos e planos de aula, relacionados a essa parte integrante dos itinerários formativos. Essa abordagem de ensino se mostrou crucial para uma compreensão efetiva da EPT dentro dessa instituição. Portanto, a contribuição dos professores que ministram esse componente curricular foi essencial para a produção de dados sobre a compreensão de EPT no contexto educacional da escola selecionada.

#### **4.4.3 Educação Profissional e Tecnológica na voz das docentes**

Entrevistar as docentes que ministram o Componente Curricular *Introdução ao Mundo*

*do Trabalho* foi fundamental para o desenvolvimento desse estudo, tendo em vista que restringir a análise aos planos de ensino, elaborados pela SEE/MG, seria limitado. Nesse sentido, buscou-se identificar a compreensão da EPT, a partir das vozes das professoras que ministram o referido Componente Curricular, na instituição participante da pesquisa, e como suas perspectivas contribuem para a formação dos estudantes. É importante ressaltar que analisar as entrevistas e os planos de ensino não significa “fiscalizar” o trabalho das professoras quanto à coerência entre ambos. Pelo contrário, essa análise busca entender o plano de ensino na visão das docentes e possibilitar um maior detalhamento em suas escolhas, que muitas vezes estão limitadas em uma estrutura educacional.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a definição de trabalho assume uma natureza peculiar, intrinsecamente ligada ao modo de produção predominante na sociedade, o que a torna uma questão complexa e desafiadora. Essa complexidade se torna evidente por meio da participação das docentes nesta pesquisa, os quais se depararam com o desafio de conceituar o trabalho. No entanto, responder à pergunta "o que é trabalho?" vai além de uma abordagem simplista; na verdade, requer uma análise que abrange outras respostas e considerações interligadas. Em outras palavras, a compreensão do trabalho, de acordo com a perspectiva das professoras, desempenhou um papel fundamental na identificação da compreensão da EPT implementada nessa instituição por meio da oferta do Componente Curricular Introdução ao Mundo do Trabalho, como pode ser observado nos excertos selecionados.

Com relação ao trabalho, o meu ponto de vista é que, infelizmente, é um meio para ganhar dinheiro e sobreviver. O ideal, obviamente, seria que nós, como classe baixa, pudéssemos associar o trabalho a algo que desenvolvemos com prazer, que fosse prazeroso, mas, infelizmente, isso raramente acontece. De forma geral, o trabalho é um mecanismo para ganhar dinheiro e garantir a sobrevivência (Marilena Chauí).

Trabalho compreende qualquer atividade humana. Essa é a minha compreensão, ou seja, qualquer tipo de atividade que você realize é um trabalho. E a gente faz essa distinção com os meninos sobre o que é emprego e trabalho. Eu vejo como qualquer tipo de atividade que você execute, seja remunerada ou não (Márcia Tiburi).

A questão da compreensão de trabalho pode ser entendida dentro da nossa sociedade capitalista como possibilidade de acesso a bens de consumo, acesso à cultura; possibilita, então, que as pessoas possam ter lazer. Acaba que o trabalho hoje é fundamental na vida do ser humano. Ele ocupa um espaço fundamental na vida do ser humano porque a partir do trabalho a gente consegue outras coisas, adquirir uma diversidade de outras coisas (Djamila Ribeiro).

Portanto, nos trechos acima, torna-se evidente que as participantes abordaram de forma unânime o modo de produção capitalista como ponto de referência para compreender o trabalho. No entanto, também se identificou uma pluralidade de efeitos resultantes da prática laboral.

Nesse contexto, é interessante observar que as percepções sobre os efeitos do trabalho abrangem tanto as necessidades de subsistência quanto a dimensão ontocriativa, relacionando-o ao desenvolvimento pessoal e à realização das potencialidades humanas. A complexidade desse tema ressalta a importância de compreender, a partir da perspectiva dos participantes, em que medida o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*, oferecido nessa Escola-Piloto, contribui para a formação dos estudantes provenientes de famílias da classe trabalhadora.

Márcia Tiburi defende a contribuição do Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho* para a formação dos estudantes, especialmente aqueles provenientes de famílias da classe trabalhadora. Ela argumenta que esse componente prepara os estudantes para o “trabalho imediato no mercado de trabalho de maneira direta. Prepara no sentido de que os alunos devem aprender a se comunicar e se expressar de maneira adequada”. Além disso, Márcia Tiburi destacou a importância do desenvolvimento de habilidades de comunicação e expressão para que os estudantes estejam prontos para ingressar no mercado de trabalho.

Por outro lado, Marilena Chauí apresenta uma visão contrastante, considerando o conteúdo do componente desgastante. Ela aponta que aspectos como quais documentos um cidadão precisa ter e as várias dimensões do trabalho não foram abordados em sua formação como professora. Mesmo ao tentar simplificar o conteúdo para torná-lo mais acessível aos estudantes, ela acredita que o material tratado possui pouco valor e relevância prática. Nesse contexto, Chauí expressa uma opinião crítica sobre a eficácia e a utilidade do Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*.

Nessa análise, Djamila Ribeiro enfatiza que, contrariando as expectativas, o componente curricular não proporciona uma contribuição efetiva. Ela destaca que a falta de recursos e a estrutura limitada da escola criam obstáculos para a realização de atividades práticas, como visitas orientadas, que seriam enriquecedoras para os estudantes. Devido a essas limitações, a abordagem tende a focar predominantemente em aspectos teóricos, abordando como se comportar no mercado de trabalho e quais habilidades desenvolver. Djamila observa que essa abordagem é superficial, oferecendo conhecimentos mínimos sobre as demandas do mercado de trabalho, porém carente na promoção de uma análise crítica.

Consequentemente, de acordo com Djamila Ribeiro, o componente curricular “não contribui em nada para uma perspectiva crítica. Não explora, por exemplo, por que o mercado de trabalho demanda determinadas características. Não aborda porque algumas pessoas conseguem ascender a certos cargos enquanto outras não”. A participante ressalta a ausência de uma reflexão mais profunda sobre as estruturas sociais e econômicas que influenciam as dinâmicas do

mercado de trabalho, evidenciando uma limitação significativa no desenvolvimento de uma perspectiva crítica por meio desse componente curricular.

Com base nas considerações das participantes acerca das contribuições do Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho* na formação de estudantes provenientes da classe trabalhadora, torna-se evidente a necessidade de adotar uma abordagem omnilateral e politécnica. Essa abordagem, certamente, contribuiria para a o enfrentamento das contradições inerentes ao mundo do trabalho. Além disso, estaria em sintonia com a promoção de uma educação de qualidade, conforme preconizado pelo ODS 4. Dessa forma, ao adotar uma perspectiva omnilateral e politécnica, o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho* poderia contribuir de maneira mais eficaz para a formação integral dos estudantes, capacitando-os para uma participação significativa e consciente no mundo do trabalho, e alinhando-se aos objetivos globais de educação sustentável.

Durante as três entrevistas semiestruturadas, uma outra questão que foi alvo de reflexão é a relação do Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho* com a realidade que se estende para além do ambiente escolar. No entanto, as participantes destacaram a carência de um diálogo pleno entre o conteúdo abordado em sala de aula e a vida fora dos limites da escola. Segundo Djamila Ribeiro:

[...] Nós não conseguimos estabelecer essa conexão. Não é possível abordar tópicos como empreendedorismo ou, de maneira geral, questões relacionadas aos comércios locais, para dialogar com os estudantes. Acredito que há uma falta de articulação mais ampla para se conectar com a realidade, especialmente a do entorno escolar [...] (Djamila Ribeiro).

Alinhando-se a essa perspectiva, a professora Marilena Chauí enfatizou: "Eu não percebo, na situação em que estamos agora, uma abertura efetiva para além dos limites da escola, sabe?" Conforme observado pela participante, "infelizmente, isso é ainda mais evidente no primeiro ano. Os alunos ainda estão em um estágio um pouco menos maduro, e embora estejamos tentando expandir suas perspectivas, não vejo isso se concretizando de maneira concreta". Dessa maneira, essas análises apontam de modo claro para a necessidade de uma abordagem mais conectada entre o conteúdo curricular e a realidade vivenciada pelos estudantes, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa e preparando-os de maneira crítica para as demandas do mundo do trabalho e para a plena participação na sociedade.

Para além da conexão com a realidade fora da escola, as professoras foram questionadas sobre a forma como os estudantes estão recebendo o Componente Curricular em questão, como se pode observar nos trechos a seguir:

Infelizmente, a receptividade não é das melhores. Sabe? Claro, tem umas aulas em que conseguimos uma participação melhor, mas percebo bastante uma reação do tipo "nossa, lá vem essa disciplina de novo", sabe? Nossos alunos não estão acostumados com aulas mais interativas. Eles não estão familiarizados com rodas de conversa ou abordagens mais produtivas. Há turmas em que temos alunos mais engajados, que são ainda melhores nesse aspecto. Mas, como educador, você sabe que existem turmas em que o diálogo simplesmente não acontece. Às vezes, trazemos textos e perguntas para discussão, e apenas um ou dois alunos participam. Isso torna o trabalho do professor nesse conteúdo ainda mais desafiador, especialmente em turmas com esse perfil (Marilena Chauí).

Estamos situados em um bairro periférico, o que já nos coloca diante do desafio de incentivar a leitura entre os alunos. Fazemos esforços para que eles leiam, mesmo que seja um parágrafo ou um texto com vários parágrafos. Quando trazemos uma reportagem, um vídeo ou um podcast, eles até demonstram entusiasmo, mas o foco deles está sempre voltado para o esporte ou outras atividades que não exigem tanto esforço mental. Tenho alguns alunos que já trabalham em empregos informais, fazem "bicos" para ajudar os pais, e conseguem algum dinheiro. Por conta disso, não vejo muito interesse deles, talvez porque a carga horária extensa de vinte e uma disciplinas no primeiro ano de Ensino Médio acaba diminuindo o interesse. Acredito que isso seja um problema que afeta quase todas as disciplinas, e parte disso se deve à sobrecarga imposta no primeiro ano, o que não deveria ter ocorrido (Marcia Tiburi).

O comentário mais próximo de um elogio que ouvi sobre esse componente curricular é que, pelo menos, ele é o único que parece ter alguma utilidade para os alunos. Já ouvi algumas pessoas dizerem que é o menos ruim, porque como envolve o nome "trabalho", eles pensam assim: 'Bom, esse daqui talvez ainda tenha alguma utilidade no futuro'. Apesar das limitações das aulas, como mencionei antes, eu gostaria que fossem mais práticas, mas esbarramos em algumas limitações estruturais. Ainda assim, acredito que os estudantes deem alguma importância para essa disciplina porque o nome "trabalho" está envolvido. Temos alguns debates sobre o assunto, e eles costumam prestar atenção (Djamila Ribeiro).

As percepções compartilhadas pelas professoras no tocante à receptividade dos estudantes em relação ao Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho* revelaram um cenário desafiador. Segundo o que as participantes relataram, é notável que os estudantes, de modo geral, não demonstraram um grande entusiasmo diante desse conteúdo. Essa realidade ressalta os obstáculos enfrentados pelas professoras ao tentar envolver os alunos nesse componente curricular específico.

Diante desse contexto, durante as entrevistas, as professoras tiveram a oportunidade de compartilhar as abordagens que utilizam para conferir maior relevância e significado às discussões e atividades relacionadas ao mundo do trabalho. Nesse sentido, surgiram exemplos de estratégias pedagógicas mais adequadas e contextualizadas, como o jogo imobiliário mencionado pela professora Djamila Ribeiro e a realização de um debate orientado sobre direitos trabalhistas, conforme relatado pela professora Marilena Chauí.

Muito provavelmente, esse Mundo do Trabalho deve estar sendo dado de formas totalmente diferentes em Minas Gerais toda porque se não houve orientação aqui, não houve orientação em lugar nenhum. Não tem direcionamento único. Tem um plano e esse plano que direciona o trabalho, mas que muito provavelmente cada um dá de um jeito. Então assim, eu imagino que tinha que ter uma organização, principalmente de um

material norteador, não só um plano jogado lá para gente se virar e correr atrás. Primeiro porque a gente não ganha o suficiente para ser um professor pesquisador. A gente pesquisa, a gente estuda, mas a gente não tem tempo suficiente com trinta e duas aulas para pesquisar, lecionar as trinta e duas aulas e pensar no material. A gente não tem um tempo disponível assim. E, com menos de trinta e duas aulas, a gente não consegue viver. Sobreviver, né? Com menos de trinta e duas aulas, nenhum professor consegue pagar as dívidas. Então assim, talvez se a gente ganhasse melhor, desce, para eu ter um tempo de elaboração de material, para eu ser uma pesquisadora do tema. Vou lá dedicar X horas a pesquisa. Sendo que pesquisar não é só ir ali na internet, então era fazer, no mínimo, uma curadoria de material (Djamila Ribeiro).

O relato da professora Djamila Ribeiro claramente destaca como a falta de tempo para pesquisa e a inadequada remuneração dos professores na educação básica podem ter um impacto significativo na qualidade do ensino. Diante dessas circunstâncias, existe a possibilidade de que os educadores se vejam compelidos a abordar esse componente curricular de maneira superficial, focando principalmente na preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Isso pode ser resultado, em parte, dos materiais educacionais fornecidos pela SEE/MG em colaboração com empresas privadas, que podem priorizar os interesses do setor privado do que uma abordagem crítica e reflexiva sobre o conceito de trabalho.

Assim sendo, a fim de garantir uma educação de qualidade, torna-se essencial que as políticas educacionais levem em consideração a melhoria das condições de trabalho dos professores e a ampliação da autonomia na seleção e desenvolvimento de materiais pedagógicos. Ademais, é necessário valorizar o papel do professor como facilitador do aprendizado e incentivá-lo a promover uma formação omnilateral e politécnica, contemplando não apenas a preparação para o mercado de trabalho, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e cidadãs.

Dentro desse contexto, considerando que as entrevistas foram realizadas em uma das treze instituições pioneiras na implementação do processo de reformulação do "Novo" Ensino Médio, a experiência das docentes ao ministrarem esse componente curricular se revelou inestimável para compreender como ele está sendo aplicado na prática. Nessa perspectiva, revelou-se de extrema importância questionar as docentes sobre as sugestões que elas apresentariam para aprimorar esse componente curricular em particular.

A professora Marilena Chauí propôs que esse componente fosse oferecido no Terceiro Ano ao invés do Primeiro Ano. Ela argumentou que "acredito que, nessa etapa, os alunos estejam mais maduros e direcionados para o mercado de trabalho. No primeiro ano, eles ainda estão muito imaturos para esse tipo de abordagem". Essa sugestão é compartilhada pela professora Marcia Tiburi, que sugeriu "essa disciplina deveria ser ministrada no Terceiro Ano, possivelmente durante os últimos horários, enquanto as disciplinas da grade poderiam permanecer como estavam anteriormente". Além disso, a docente sugeriu que ao invés de

“mundo do trabalho” fosse utilizada a expressão “mundo do emprego”, uma vez que o trabalho abrange uma ampla gama de atividades. Ela observou que a abordagem atual parece estar excessivamente voltada para empresas e empregos específicos.

Djamila Ribeiro ressaltou que o “Novo” Ensino Médio é pressionado a não ser apenas teórico, mas também prático. No entanto, de acordo com a professora, “às vezes, temos duas aulas consecutivas e perdemos um pouco do propósito, pois em uma aula precisamos abordar a teoria e depois passar para uma atividade prática. Acredito que uma única aula seria suficiente para oferecer a base teórica e, em seguida, explorar aplicações práticas”. Além da redução da carga horária de duas para uma aula semanal, a docente considerou “interessante adotar uma abordagem mais crítica do trabalho, não limitando-se apenas à perspectiva de emprego e renda, mas também refletindo sobre o sistema econômico em que os alunos estão inseridos e como esse sistema influencia as relações de trabalho”.

Djamila também enfatizou a importância de uma infraestrutura adequada. “Muitas vezes, não conseguimos usar o espaço externo para atividades porque já há aulas de Educação Física, e a escola é bastante limitada em espaço. Quando tentamos realizar aulas fora da sala de aula, nossa opção é usar a quadra ou permanecer na sala”. Essa limitação de recursos afeta a capacidade de proporcionar experiências práticas e enriquecedoras relacionadas ao mundo do trabalho, conforme ela observou.

#### **4.5 Considerações Finais**

As investigações realizadas sobre a temática da EPT no contexto do Currículo Mineiro destacaram a relevância desse tema para a rede estadual de Minas Gerais. De acordo com o Capítulo V: *Educação Profissional e Técnica*, do documento normativo mineiro, a SEE/MG foi autorizada a oferecer a EPT por meio do 5º Itinerário Formativo. No entanto, até o momento, essa oferta não foi concretizada. Assim, a compreensão da EPT foi possível por meio de entrevistas semiestruturadas conduzidas com as professoras responsáveis pelo Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*.

Abordando esta análise à luz do materialismo histórico-dialético, o conceito de trabalho foi explorado com base nas dimensões histórico-ontológicas. No que diz respeito à dimensão histórica, ficou evidente que o modo de produção predominante na sociedade, seja ele escravagista, feudalista ou capitalista, exerceu influência sobre a concepção de trabalho na sociedade. Isso é notável quando se observa que, no modo de produção escravagista, o trabalho estava associado ao termo *tripalium*, denotando sofrimento e dor. Por outro lado, no modo de

produção capitalista, houve uma tentativa de ressignificar o conceito de trabalho. No entanto, o sistema capitalista também desenvolveu novas estratégias de alienação e (super)exploração da força de trabalho.

Por outro lado, a concepção do trabalho é destacada sob uma perspectiva ontocriativa. Nesse contexto, o trabalho é considerado como o elemento central que distingue o ser humano de outros seres. Isso significa que o ser humano é capaz de conceber antecipadamente, em sua mente, qualquer artefato antes de efetivamente realizá-lo. Dessa forma, o trabalho possibilita que o ser humano alcance a sua realização integral, construa a sua essência, encontre um propósito em sua vida e promova transformações na realidade ao seu redor. Portanto, o trabalho desempenha um papel educativo fundamental na vida do ser humano, por meio de uma abordagem educacional omnilateral e politécnica.

Essa dimensão histórico-ontológica do trabalho se tornou clara e evidente durante as entrevistas realizadas com as professoras. Em grande parte, senão em todas as entrevistas, o modo de produção predominante na sociedade capitalista foi enfatizado. Isso refletiu a percepção de que o trabalho permite que o ser humano construa sua subjetividade humana e adquira bens materiais e imateriais. No entanto, a análise documental revelou uma tendência por parte da SEE/MG de relacionar a EPT ao modo de produção capitalista, por meio de um ensino de abordagem neotecnicista, visando à preparação de mão de obra barata e pouco qualificada para atender aos interesses do mercado de trabalho. Portanto, para resistir a essa modalidade de ensino bancário, é essencial que os professores tenham tempo para pesquisas e promoção uma *práxis* reflexiva.

#### 4.6 Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Institui a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio** (Portaria nº 399/2023). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771> Acesso em 10 jul. 2023.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Vol I/1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Piloto Novo Ensino Médio 2021: **Orientações para o Novo Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Piloto Novo Ensino Médio 2022: **Orientações para o Novo Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Novo Ensino Médio 2023 – Itinerário Formativo: **Caderno Pedagógico Preparação para o Mundo do Trabalho**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.

NOSELLA, P. Do tripalium da escravatura ao labor da burguesia; do labor da burguesia à poíesis socialista. GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. Currículo Referência de Minas Gerais e a Preparação para o Mundo do Trabalho. In: MAXWELL, L. P; ELIZA, C. W. (Org.). 1ªed. São José do Rio Preto: **Reconecta - Soluções Educacionais**, 2022, V. Único, pp. 232-243.

PLATÃO. **A República**. Brasília: Editora Kiron, 2012

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**: volume 1: delineamentos de pesquisa. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 1995.

ZANETTE, M. S. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Política Institucional 2019 – 2023. Belo Horizonte: IFMG, 2019. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/portal/pdi/pdi-2019-2023>> Acesso em: 01 jul. 2023.

## **5 PRODUTO EDUCACIONAL: MUNDO DO TRABALHO E MERCADO DE TRABALHO**

*[...] o trabalho não é atividade que dá prazer, mas atividade que dá sofrimento. O homem trabalha porque não tem outro jeito. Trabalho forçado. Seu maior ideal: a aposentadoria. O prazer, ele irá encontrar fora do trabalho. E é por isto que ele se submete ao trabalho e ao pago do salário. [...] o trabalho cria um mundo independente da vontade de operários [...] e capitalistas. Porque também os capitalistas estão alienados. Eles não podem fazer o que desejam. Todo o seu comportamento é rigorosamente determinado pela lei do lucro (Alves, 1981).*

O ProfEPT é um programa de pós-graduação em rede nacional que abrange mais de 40 instituições vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entre os propósitos do ProfEPT, destacam-se proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimento como no desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes pertinentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado. Partindo dessa premissa, neste capítulo, são apresentadas contribuições parciais desta pesquisa de natureza aplicada, por meio da análise do produto educacional em formato de vídeo intitulado *Mundo do Trabalho e Mercado de Trabalho*. O mencionado material educacional é resultado de uma pesquisa realizada na linha de pesquisa *Práticas Educativas em EPT*, no âmbito do IFMG – Campus Ouro Branco, instituição associada ao programa. Para melhor organização, este capítulo foi dividido em seções distintas, a saber: introdução, etapas de elaboração do produto educacional, análise e discussão dos dados, apresentação do material educacional e considerações finais.

### **5.1 Introdução**

Trabalhar é uma atividade intrínseca à natureza humana, mas sua interpretação e abordagem variaram ao longo da história. Em diferentes períodos, a concepção do trabalho foi condicionada ao sistema de produção predominante na sociedade, enquanto em outros momentos, foi explorada a partir de uma perspectiva ontológica. Nesse contexto, torna-se essencial estabelecer uma distinção clara entre o mundo do trabalho e o mercado de trabalho, com base na literatura de orientação marxiana e marxista. Ao adotar essa abordagem respaldada

pelo rigor científico, torna-se possível alcançar uma compreensão mais profunda da complexidade que envolve a relação entre o trabalho humano, a sociedade e a existência.

A reformulação curricular do Ensino Médio, estabelecida pela lei nº 13.415/2017, trouxe a temática do Mundo do Trabalho para o centro das atenções não apenas dos estudantes e profissionais da educação que participam dessa etapa conclusiva da formação básica, mas também de pesquisadores interessados no assunto, movimentos sociais e instituições de ensino superior. No entanto, é de suma importância compreender a visão do Mundo do Trabalho que essa política educacional promove, especialmente considerando a faixa etária dos estudantes e o momento crucial em que se encontram, à medida que se preparam para dar os próximos passos em direção à universidade ou ao mundo do trabalho. Essa análise crítica é fundamental para avaliar o impacto e a eficácia dessa abordagem no desenvolvimento e na orientação dos jovens em seu itinerário educacional e profissional.

Estatísticas divulgadas pela OCDE, em 2022, enfatizam a complexidade da situação enfrentada por muitos jovens brasileiros<sup>26</sup>. De acordo com a pesquisa, aproximadamente 36% dos jovens entre 18 e 24 anos não estão matriculados em instituições de ensino nem empregados. Isso reflete uma variedade de cenários, com uma grande parcela de jovens não envolvidos em atividades educacionais ou laborais, enquanto outros estão empregados, estudando, ou fazendo ambas as atividades simultaneamente. Esses dados ressaltam a necessidade de políticas e abordagens educacionais e de emprego mais flexíveis e adaptadas às diferentes circunstâncias dos jovens, buscando soluções para melhorar sua inserção no mercado de trabalho e seu desenvolvimento educacional.

Portanto, levando em consideração o cenário social e educacional brasileiro, essa pesquisa desempenha um papel social fundamental ao defender o direito constitucional de acesso e permanência à educação básica de qualidade. Ela não apenas identifica uma discrepância conceitual entre a EPT em suas bases conceituais e o modo de produção predominante na sociedade, conforme elucidado neste material educacional, mas também coloca em destaque uma questão crucial: a quem beneficia uma educação profissional e tecnológica voltada principalmente para o mercado de trabalho em comparação com uma formação integral, omnilateral e politécnica?

## **5.2 Etapas de elaboração do Produto Educacional**

A criação do produto educacional em formato de vídeo, *intitulado Mundo do Trabalho e*

---

<sup>26</sup> Informações disponíveis no site <https://www.oecd.org/economy/retrato-economico-do-brasil/> Acesso em: 20 de set. de 2023.

*Mercado de Trabalho*<sup>27</sup>, envolveu diversas etapas<sup>28</sup> de pesquisa que se originaram da questão central desta investigação: Qual é a compreensão de EPT no âmbito do Currículo Mineiro? Tanto a análise documental quanto a pesquisa bibliográfica, aliadas às cinco entrevistas semiestruturadas conduzidas com a equipe gestora e as professoras responsáveis pelo Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*, apontaram para a necessidade de estabelecer uma clara distinção entre os conceitos de mundo do trabalho e mercado de trabalho.

Diante da necessidade de estabelecer uma diferenciação entre os conceitos de mundo do trabalho e mercado de trabalho, o material coletado foi utilizado para a elaboração de um roteiro preliminar, que posteriormente foi empregado na produção do vídeo. A produção do vídeo envolveu o uso de diferentes softwares que foram ilustrados na Figura 6:

**Figura 6- Softwares utilizados para elaboração do Produto Educacional**



Fonte: Elaborada pelo pesquisador, (2023).

<sup>27</sup> Disponível: <https://youtu.be/116peudk1KU>. Acesso em: 12 de fev. de 2024.

<sup>28</sup> Esta pesquisa de natureza aplicada resultou neste produto educacional, fruto de diversas etapas que compreendem a coleta, a análise e a produção de dados. Inicialmente, elaborou-se o projeto intitulado *Implementação do Atual Ensino Médio: Uma Análise sobre o Currículo em Ação em uma Escola-Piloto da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais*, o qual passou por reformulações sugeridas pela banca de qualificação, em 26/05/2023. Com o parecer favorável do CAAE: 64306022.0.0000.8122, conduziram-se duas entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e três com as professoras responsáveis pelo Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho* na instituição participante da pesquisa. Os dados coletados foram minuciosamente analisados à luz das literaturas curricularista, marxiana e marxista, evidenciando (des)continuidades entre o mundo do trabalho proposto pela rede estadual de Minas Gerais e as bases conceituais mencionadas. Diante desse contexto, elaborou-se um roteiro prévio para o projeto do produto educacional. Após ajustes conceituais, foram selecionados softwares especializados em montagem, gravação, imagens e elementos gráficos, resultando na primeira versão do material. Posteriormente, desenvolveu-se um roteiro de avaliação, o qual, após revisão, foi aplicado às participantes da pesquisa (apêndice F). Após a avaliação pelas participantes, o material foi ajustado novamente, incorporando parcialmente as sugestões recebidas. Agora, aguarda a validação da banca de exame, e uma vez deferido, será disponibilizado ao ProfEPT e à Rede Estadual de Minas Gerais, cumprindo assim um dos critérios para a concessão da licença para estudos ao pesquisador.

Após a elaboração preliminar do material, o pesquisador contactou as participantes da pesquisa, solicitando que avaliassem o produto educacional. Todas as participantes concordaram em participar, e, para aplicação das avaliações, foi criado um roteiro por meio do Google Formulários (Apêndice F). De acordo com as participantes, o material atingiu os objetivos propostos. Uma das sugestões apresentadas por uma das participantes, que foi acatada pelo pesquisador, refere-se à ampliação do tempo de transição de um frame para outro. Dessa forma, após fazer os ajustes finais, o material foi submetido à análise da banca avaliadora e validado.

### **5.3 Pensar o mundo do trabalho a partir da classe que vive do trabalho**

Esta sessão propõe-se a contribuir para o debate que vem se desenvolvendo acerca da oferta da educação profissional no “Novo” Ensino Médio. Tomando por base os estudos desenvolvidos ao longo da pesquisa, evidenciou-se a necessidade de distinguir mundo do trabalho de mercado de trabalho. Nesse sentido, esta seção objetiva refletir sobre as supracitadas dimensões tendo como a porte teórico estudos desenvolvidos por Silva (2023), Filho et al. (2022), Antunes (2018, 2010), Kuenzer (2006), Antunes e Alves (2004), Freire (2006, 2017) e Alves (1989). No que concerne ao mundo do trabalho, o foco está em uma compreensão abrangente e politécnica. Em relação ao mercado de trabalho, a ênfase está na empregabilidade. Portanto, esta seção oferece uma base conceitual para debater a polissemia do termo trabalho no contexto do “Novo” Ensino Médio, promovendo uma reflexão sobre o mundo do trabalho a partir da perspectiva da classe que depende do trabalho para sua subsistência.

#### **5.3.1 Inclusão excludente: mundo do trabalho e mercado de trabalho**

No século XX, o sistema educacional brasileiro experimentou um dualismo que resultou em segregação entre os detentores do capital e as classes trabalhadoras. Frigotto et al. (2005, p. 87) esclarecem que, enquanto a elite econômica tinha acesso a um ensino acadêmico de alta qualidade, os trabalhadores das classes menos favorecidas e os grupos vulneráveis da sociedade, como órfãos, abandonados e desvalidos, eram direcionados para um ensino técnico. “Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir na década de 40, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas”. Com essa organização curricular, o sistema educacional foi segmentado com base nos setores produtivos e nas profissões, criando uma divisão entre aqueles com acesso ao ensino secundário e formação propedêutica para a

universidade, e aqueles direcionados para a formação profissional voltada para a produção.

É relevante elucidar que tais diretrizes educacionais estavam alinhadas à Constituição Federal de 1937, que normatizou, no artigo 129, a oferta desse sistema de ensino dualista da seguinte maneira:

Art. 129 - [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados [...] (Brasil, 1937).

Em estudos desenvolvidos por Kuenzer (1997, p. 15), a pesquisadora brasileira constatou que o sistema de ensino dualista no Brasil trouxe consigo “a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos”. Isso significa que o caráter dualista do ensino contribuiu para o aprofundamento das desigualdades sociais. Com isso, trabalhadores com menos acesso à educação formal, geralmente, ocupavam posições subalternas na hierarquia profissional, enquanto os intelectuais desfrutavam de oportunidades educacionais mais amplas e ocupavam cargos de maior prestígio na sociedade. Essa divisão educacional refletiu e perpetuou a divisão social do trabalho e suas desigualdades correspondentes.

Em contrapartida ao ensino dualista que oferecia uma educação para as elites econômicas e outra para os chamados pobres e desvalidos, no final do século XX, a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, assegurou que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Para efetivar esse direito constitucional, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, surgiu a expressão “educação básica” que engloba três etapas fundamentais: educação infantil, ensino fundamental (obrigatório) e ensino médio (progressivamente obrigatório). Sob esse aspecto, Cury (2008, p.134) argumenta que “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento, por meio da ação sistemática da organização escolar”.

Após um longo processo de acesso da classe trabalhadora ao conhecimento

sistematizado, houve um retrocesso significativo com a promulgação da Lei nº 13.415/2017. Essa legislação reduziu o acesso ao conhecimento sistematizado. Como resultado, a última etapa da educação básica passou a oferecer a EPT por meio de itinerários formativos. No entanto, a ausência de debates com a academia, trabalhadores da educação e estudantes levou a uma compreensão dessa reformulação curricular como uma contrarreforma, uma vez que atacou direitos anteriormente conquistados.

Conforme apontado por Zanardi (2019, p. 7) “não se pode ignorar que o radicalismo neoliberal e suas políticas que aprofundam a desigualdade” que na concepção do pesquisador “[...] promove o aumento das responsabilidades das escolas públicas, professores/as e estudantes, que são penalizadas com cortes de investimentos, precarização do trabalho docente e condições adversas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade”.

Diante desse cenário, Santomé (2003, p. 20), adverte que “não podemos entender, as repentinas crises econômicas e sociais, por exemplo, da maioria dos países latino-americanos, sem dirigir a nossa atenção às novas situações que estão sendo criadas pelo fenômeno da mundialização da economia”. Portanto, é fundamental refletir sobre o contexto da classe trabalhadora no século XXI.

Antunes e Alves (2004, p. 336) enfatizam que, no século XXI, em meio à era da globalização, a classe trabalhadora vivenciou profunda fragmentação, heterogeneidade e diversificação que resultaram na perda de direitos trabalhistas alcançados pela classe trabalhadora. Além da retirada de direitos trabalhistas há a precarização do trabalho que se manifesta no subemprego e desemprego, intensificando os níveis de (super)exploração para aqueles que permanecem empregados. Portanto, é inegável que, “a classe trabalhadora não se assemelha àquela existente em meados do século passado. Sendo assim, urge refletir sobre a concepção de trabalho e suas implicações, considerando a complexidade das mudanças nas dinâmicas do mundo do trabalho e os desafios que os trabalhadores enfrentam no mundo contemporâneo.

Na mesma linha de pensamento, na obra *O Privilégio da Servidão*, Antunes (2018, p. 25) observa que, de forma mais premente do que nunca, bilhões de indivíduos dependem unicamente do trabalho para garantir sua subsistência. No entanto, eles estão cada vez mais expostos a condições instáveis e precárias, ou enfrentam diretamente as dificuldades do desemprego. De acordo com o autor, “ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos”. Adicionalmente, “aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que,

conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo” (Antunes, 2018, p. 25).

Essa situação potencializou um dilema, pois mesmo aqueles que conseguem manter seus empregos frequentemente se deparam com a retirada de direitos sociais e a perda das conquistas históricas alcançadas pelos movimentos trabalhistas. Isso evidencia a complexidade intrínseca das questões relacionadas ao trabalho e à subsistência no cenário contemporâneo, onde a insegurança no emprego e a precarização se tornaram desafios significativos para muitas pessoas. Evidencia-se assim a complexidade das questões relacionadas ao trabalho e à subsistência no mundo contemporâneo, onde a insegurança no emprego e a precarização tornaram-se desafios significativos para muitas pessoas. Portanto, fica nítido o quanto as questões relacionadas ao trabalho e à sobrevivência são multifacetadas e desafiadoras no mundo atual.

Em contraposição às ideias que sugerem o fim do trabalho, Antunes (2010) defende que, a humanidade está diante do desafio de compreender a diversidade de significados atribuídos ao trabalho e sua nova estrutura contemporânea. Uma das características mais evidentes dessa transformação é a sua natureza multifacetada, que se desenvolveu devido às profundas mudanças que afetaram o mundo do capital nas últimas décadas. Em outras palavras, longe de ser uma dimensão uniforme e estática, o trabalho agora assume várias formas e dimensões, tornando-se um fenômeno complexo que requer uma compreensão mais abrangente e flexível.

Essa nova morfologia compreende desde os operários industrial e rural clássicos, em relativo processo de encolhimento, até os assalariados de serviços, os novos contingentes de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, temporários em processo de ampliação. Já a nova morfologia pode presenciar, simultaneamente, a retração do operariado industrial de base tayloriano-fordista e a ampliação, segundo a lógica da flexibilidade toyotizada, das novas modalidades de trabalho, das quais são exemplos as trabalhadoras de *telemarketing* e *call center*, os motoboys que morrem nas ruas e avenidas, os digitadores que laboram (e se lesionam) nos bancos, os assalariados do fast-food, os trabalhadores jovens dos hipermercados etc. (Antunes, 2010, p. 257).

Não obstante o surgimento de novas morfologias relacionadas ao trabalho, evidencia-se uma incompatibilidade entre a concepção de trabalho almejada pelo mercado e os princípios marxistas e marxiano. Enquanto a perspectiva marxiana compreende o trabalho como uma atividade vital para a construção da identidade humana, na sociedade moldada pelo capital, o trabalho é submetido a uma dinâmica de alienação, estranhamento e reificação do trabalhador. Nesse contexto, as relações sociais entre os trabalhadores são transformadas em relações entre os produtos do trabalho, perdendo a natureza humana e tornando-se relações entre objetos inanimados. Essa transformação radical na concepção e na prática é descrita por Rubem Alves

da seguinte maneira:

[...] o trabalho não é atividade que dá prazer, mas atividade que dá sofrimento. O homem trabalha porque não tem outro jeito. Trabalho forçado. Seu maior ideal: a aposentadoria. O prazer, ele irá encontrar fora do trabalho. E é por isto que ele se submete ao trabalho e ao pago do salário. [...] o trabalho cria um mundo independente da vontade de operários [...] e capitalistas. Porque também os capitalistas estão alienados. Eles não podem fazer o que desejam. Todo o seu comportamento é rigorosamente determinado pela lei do lucro (Alves, 1981, p. 76-77).

Nesse contexto, Antunes (2010) argumenta que, ao contrário das ideias que sugerem o fim do trabalho, a humanidade é desafiada a compreender a atual diversidade de significados atribuídos ao trabalho e sua nova estrutura. O aspecto mais evidente dessa transformação é a sua natureza multifacetada, que se desenvolveu devido às profundas mudanças que afetaram o mundo do capital nas últimas décadas. Ou seja, longe de ser uma entidade uniforme e estática, o trabalho agora assume várias formas e dimensões, tornando-se um fenômeno complexo que requer uma compreensão mais abrangente.

No artigo intitulado *As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital* de autoria de Antunes e Alves (2004), eles destacam as repercussões do sistema de metabolismo, controlado pelo capital e analisam os significados e as dimensões das mudanças que têm ocorrido no mundo do trabalho e como isso afeta a vida dos jovens, conforme verifica-se no fragmento selecionado:

Outra tendência presente no mundo do trabalho é a crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural (Antunes; Alves, 2004, p. 339).

Sob este contexto inclusivo de novas modalidades de exclusão social efetivadas por meio do trabalho, Filho et al. (2022, p. 998) afirmam categoricamente que o sistema educacional também é afetado por essa lógica mercadológica. De acordo com os pesquisadores, “a educação se transforma em um ‘serviço’ altamente rentável e com um receituário neoliberal pronto para superar as crises através do estabelecimento de um ‘mercado educacional’, regido pelas lógicas de competitividade, qualidade e produtividade, similares ao sistema econômico”. No entanto, estes autores, sugerem que a EPT contribua na superação dos “paradigmas da dualidade estrutural entre uma formação intelectual para a elite (dominante) e outra formação voltada para o capacitismo técnico, a fim de preparar e adequar a mão de obra da classe trabalhadora (dominado) aos interesses do capital”.

Analisando as sugestões apresentadas por Filho et al. (2022) de que a EPT contribuiria para um processo educativo emancipador e integral, no contexto da Lei nº 13.415/2017,

constata-se uma tendência de instrumentalização da educação. Entretanto, considerando a possibilidade de oferta da EPT, por meio de itinerários formativos, no âmbito do “Novo” Ensino Médio, durante o Seminário do Nordeste, integrado ao Grupo de Trabalhos da ANPEd<sup>29</sup>, a pesquisadora Silva (2023, p. 32) criticou a proposta e implementação dessa política educacional. Ela argumenta que a referida lei “atende a uma perspectiva ideológica da empregabilidade e auto responsabilização em um contexto de desemprego estrutural cujo objetivo é estabelecer um gerenciamento curricular”.

Diante das repercussões negativas apontadas pela ANPEd sobre o aprofundamento das desigualdades educacionais decorrentes do “Novo” Ensino Médio, é relevante retomar as contribuições da pesquisadora brasileira Kuenzer, em seu artigo *A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão*.

[...] na sociedade capitalista, na qual se produzem relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há inclusão que não atenda a esta lógica, como não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas que definem os projetos, seus financiamentos e suas formas de gestão. O desafio que se coloca é o rompimento deste círculo, o que demanda novas leituras, propostas e práticas a partir da ampliação da participação dos trabalhadores na formulação das políticas e na gestão dos processos, capazes de interferir positivamente no atendimento às necessidades dos que vivem do trabalho, tendo sempre em mente que não é possível fazê-lo sem criar oportunidades dignas de trabalho. Ou seja, não há como professar uma crença mecânica no poder das contradições, como se fosse possível resolver o problema da inclusão por meio da qualificação precarizada para uma inserção consentida, que apenas atende às demandas da acumulação flexível, com restritas possibilidades de desenvolver uma consciência de classe (Kuenzer, 2006, p. 907).

Kuenzer (2006), portanto, sugere a participação dos trabalhadores na formulação de políticas educacionais e gestão de processos como potencial saída para esse processo inclusivo excludente por meio da EPT. Na compreensão da autora tal proposta atenderá às necessidades dos trabalhadores visando criar oportunidades dignas de trabalho, promoção de qualificação adequada e consciência de classe.

Corroborando as propostas de Kuenzer (2006) é relevante enfatizar as provocações de Freire (2006), em sua obra *Pedagogia da Esperança*. Pensar a EPT na perspectiva do educador brasileiro implica em impulsionar o potencial da dimensão ontológica humana a vir a “ser mais”, ao invés de instrumentalizar, anestesiar e alienar a consciência humana, conforme verifica-se no excerto selecionado:

---

<sup>29</sup> A ANPEd organizou cinco seminários, cada um em uma região do Brasil, para abordar questões relacionadas ao Ensino Médio. De acordo com a instituição, os critérios estabelecidos para convidar expositores das atividades foram: pesquisadores de diferentes áreas com foco no Ensino Médio.

É importante insistir em que, ao falar do “ser mais” ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta ‘vocação’, em lugar do ser algo a priori da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de variar de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos (Freire, 2006, p. 99).

Portanto, diante das novas demandas introduzidas pelo mercado de trabalho, é imperativo promover um processo educativo integral por meio da educação omnilateral e politécnica, que resista a um ensino neotecnista e dualista que busca obter a docilidade dos corpos em prol do modo de produção capitalista por meio da atuação no mercado de trabalho. Para isso, é crucial que os conceitos freireanos, “boniteza” e “esperança”, transcendam o mero “blábláblá” da ornamentação dos murais e espaços escolares e impulsionem a *práxis* pedagógica de uma escola reflexiva.

### 5.3.2 O “Novo” Ensino Médio e o Mundo do Trabalho

Nesta seção, será apresentada uma análise do Produto Educacional, disponibilizado em formato de vídeo, intitulado *O “Novo” Ensino Médio e o Mundo do Trabalho* (Figura 7), o qual foi desenvolvido no âmbito da Linha de Pesquisa *Práticas Educativas em EPT*. De acordo com as diretrizes do programa<sup>30</sup>, essa linha de pesquisa é indispensável na consecução de seus objetivos, uma vez que se concentra nos fundamentos das práticas educativas e no desenvolvimento curricular na EPT, abrangendo suas diversas modalidades de oferta. Dessa forma, o trabalho é considerado um princípio educativo essencial na formação integral de estudantes.

---

<sup>30</sup> Informações disponíveis no site do Instituto Federal do Espírito Santo. Acesso: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16478-regulamento2023>. Acesso em: 20 de out. de 2023.

**Figura 7- Produto Educacional**



Fonte: Elaborada pelo pesquisador, (2023).

Baseando-se no princípio educativo do trabalho, este material educacional contribui para a promoção a educação de qualidade postulado pelo ODS 4 da ONU<sup>31</sup>. Tal argumento tem como fundamento as análises das entrevistas semiestruturadas concedidas pela equipe gestora e pelas docentes responsáveis por ministrarem o Componente Curricular Introdução ao Mundo do Trabalho em uma das escolas pioneiras na implementação do “Novo” Ensino Médio em Minas Gerais. Durante as análises, observou-se a influência da polissemia do termo trabalho e, em algumas entrevistas, uma imbricação entre as dimensões do mundo do trabalho e do mercado de trabalho. Portanto, essas dimensões, no contexto da implementação da Lei nº 13.415/2017, constituem o eixo central deste material educacional, cujo propósito é distingui-las.

No artigo *A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe*, Frigotto (2009, p. 169) parte do pressuposto de que “os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central da batalha das ideias na luta contra hegemônica à ideologia e à cultura burguesas”. Nessa perspectiva, de acordo com Frigotto (2009, p. 168), “não é a consciência, a teoria e a linguagem que criam a realidade, mas elas são produzidas dentro e a partir de uma realidade histórica, sendo e tornando-se, porém, elas mesmas parte dessa

<sup>31</sup> Conforme ressaltado na introdução da dissertação, em 2015, a ONU elaborou e divulgou os dezessete ODS, dos quais o Brasil e vários países assumiram o compromisso em prol de uma educação de qualidade e da construção de um futuro melhor para todos. Destaca-se, no ODS 4, a importância da oferta de educação de qualidade. Nessa perspectiva, a escolha da temática do “Novo” Ensino Médio reflete o compromisso ético desta proposta de trabalho em contribuir para a oferta de uma educação pública e gratuita, alinhada aos princípios e metas estabelecidos pelos ODS da ONU.

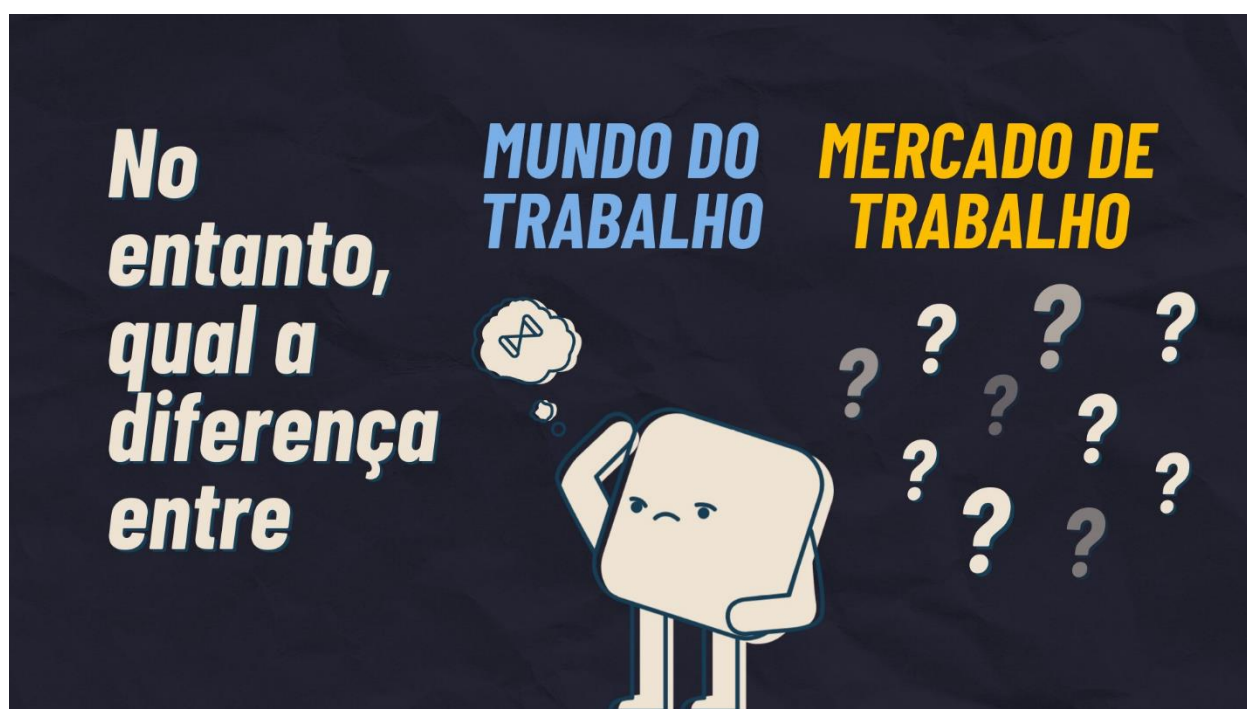
realidade”.

Diante da influência que a realidade exerce sobre a consciência socio-ontológica dos sujeitos, é essencial abordar o contexto político no Brasil durante a tramitação da reformulação curricular da etapa final da educação básica. Esse contexto foi conduzido por um governo não eleito que formulou contrarreformas e medidas sem o devido diálogo com a sociedade civil, seja por meio de eleições ou debates públicos. Nesse sentido, torna-se necessário discutir o sentido ético e político do termo trabalho prescrito pela Lei nº 13.415/2017, com o intuito de evitar a negação da *práxis* transformadora da sociedade, conforme adverte a pesquisadora brasileira no fragmento selecionado:

A negação da *práxis* enquanto possibilidade de transformação anula os projetos, as possibilidades, e a historicidade: o que vale é o presente. A experiência histórica é substituída pela experiência do momento; as organizações históricas e suas experiências acumuladas são substituídas pelo ativismo, onde a sensação do ineditismo nas ações voluntaristas torna-se a referência maior das escolhas das posturas e das posições políticas (Kuenzer, 2020, p. 64).

Considerando os riscos de negação da *práxis* transformadora, juntamente com o argumento apresentado por Frigotto (2009, p. 171) de que “o trabalho, sob o sistema do capital, não pode ser entendido e pensado como princípio educativo, porque é cada vez mais alienante”, esta pesquisa, de base marxista, buscou distinguir as (des)continuidades entre os conceitos de EPT implementados em uma das Escolas-Piloto, por meio do Currículo Mineiro, e o desenvolvido pelo materialismo histórico-dialético. Além disso, buscou debater as peculiaridades do mundo do trabalho e do mercado de trabalho, conforme ilustrado na Figura 8:

**Figura 8 - Mundo do trabalho e mercado de trabalho**



Fonte: Elaborada pelo pesquisador, (2023).

Analisar o termo trabalho no âmbito da implementação do “Novo” Ensino Médio suscita a retomada das indagações propostas por Arroyo (2014, p. 69): “que jovens vêm sendo tratados e reduzidos à condição de preparandos, para quê? Quantos, a maioria, preparados para não chegar lá?” A partir dessas provocações, este Produto Educacional se apropriou dos estudos realizados sobre as bases conceituais marxistas e marxianas na tentativa de sintetizar as dimensões do mundo do trabalho e do mercado de trabalho. No que diz respeito ao mundo do trabalho, afirmou-se que:

[...] o trabalho, além de nos manter vivos, é um fator social que nos humaniza. Ao interagir com a natureza para criar e transformar elementos materiais e imateriais, o ser humano não apenas atende às suas necessidades de sobrevivência, mas também se relaciona com a sociedade e a cultura. É através do trabalho que se desenvolve habilidades, cria-se valores e transforma-se à sociedade. Esse é o mundo do trabalho (Oliveira, 2024).

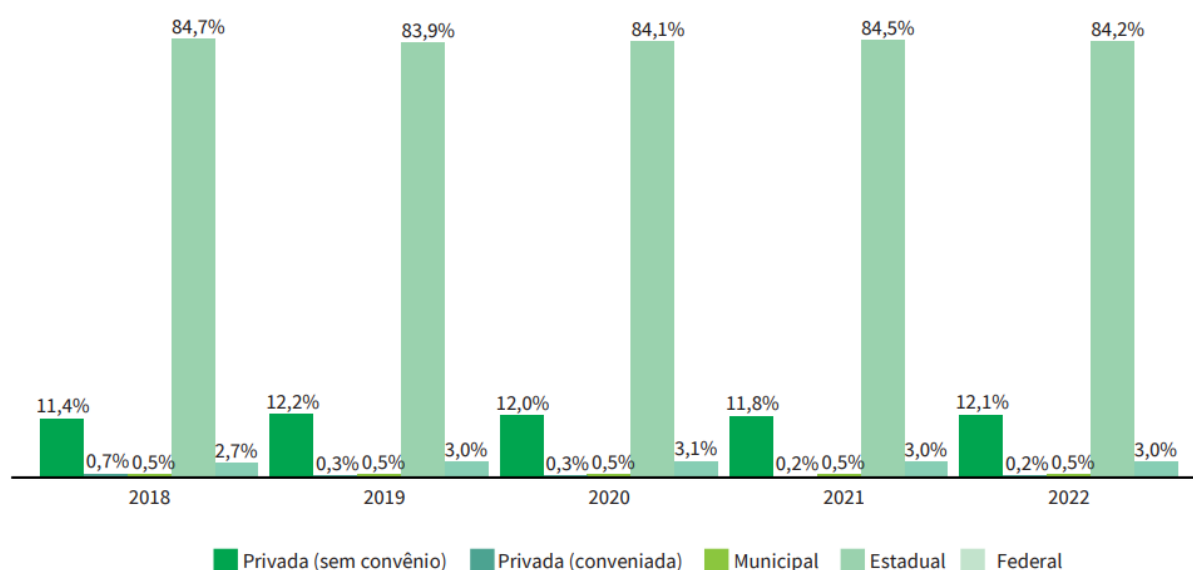
Por outro lado, o produto educacional relacionou o mercado de trabalho ao modo de produção capitalista vigente na sociedade. Muitas vezes, o trabalho foi caracterizado por condições precárias e alienação impostas pelas classes privilegiadas, resultando em situações que não atendem às necessidades básicas humanas. Nesse contexto da sociedade capitalista, orientada pelo lucro, os trabalhadores e seu trabalho são tratados como mercadorias, dando origem ao mercado de trabalho. Entretanto, é importante elucidar que a (super)exploração do trabalho intensificou não apenas a divisão por classes sociais, mas também a transformação do

trabalho em propriedade privada.

Nesse contexto de debate do princípio educativo do trabalho por meio da oferta de EPT no “Novo” Ensino Médio, foi divulgado o relatório final do ciclo de seminários *Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer?* De acordo com o documento, os problemas de desigualdade educacional no Ensino Médio já existiam antes da Lei nº 13.415/2017. No entanto, com a implementação dessa política educacional ocorreu um “aumento significativo do fosso de desigualdades existente entre os jovens, prejudicando a população pobre do país, cuja única possibilidade de acesso à educação é através da escola pública” (Alves et al., 2023, p. 11).

Nesse contexto do aprofundamento das desigualdades educacionais decorrentes da implementação do “Novo” Ensino Médio, é fundamental salientar os resultados preliminares do Censo Escolar 2022 (Gráfico 1), os quais foram apresentados no início de 2023 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

**Gráfico 1- Percentual de matrículas no Ensino Médio, segunda a Dependência Administrativa (2018-2022)**



Fonte: Brasil, INEP, 2023.

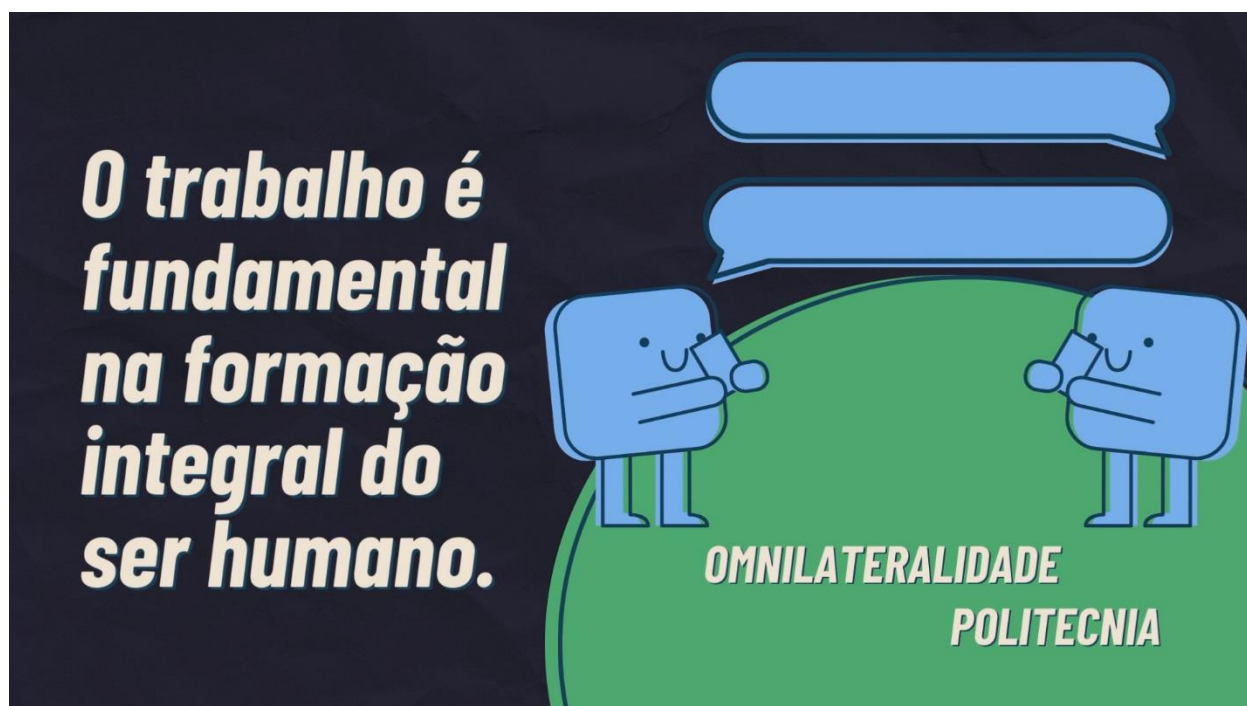
Os dados do órgão indicam que a etapa do Ensino Médio no país está predominantemente sob responsabilidade da rede estadual, abrangendo 84,2% das matrículas. Consequentemente, a grande maioria dos estudantes do ensino médio está matriculada nas redes públicas estaduais. Contudo, ao analisar os resultados do censo escolar à luz dos dados coletados neste estudo, observa-se a prevalência de uma abordagem neotecnicista como uma das causas dessa desigualdade. Essa abordagem tem como propósito a preparação de mão de obra pouco

qualificada e de custo reduzido, alinhada aos interesses do mercado de trabalho.

Além das evidências do aprofundamento das desigualdades educacionais mencionadas pelas participantes desta pesquisa e respaldadas por estudos apresentados na ANPEd, Senkevics e Carvalho (2020, p. 337) destacam que o Ensino Médio atua como um “filtro de acesso ao Ensino Superior”. Nesse contexto, a tentativa de disponibilizar a EPT por meio de itinerários formativos promoveu a valorização da parte flexível do currículo e, conseqüentemente, reduziu o acesso ao conhecimento sistematizado oferecido pela formação geral básica. A situação se tornou ainda mais crítica devido à falta de reformulação do ENEM, que é um mecanismo utilizado no processo de admissão de estudantes por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Isso tem prejudicado o ingresso de estudantes das redes públicas no Ensino Superior e estimulado o ingresso no mundo do trabalho.

Diante do aprofundamento das desigualdades educacionais no Ensino Médio, torna-se imperativo promover uma educação integral fundamentada na omnilateralidade e na abordagem politécnica. Essa abordagem é essencial para a transformação social e a emancipação do ser humano, conforme evidenciado nas análises realizadas. Portanto, este produto educacional destaca a urgência de um processo educativo integral por meio de uma educação omnilateral e politécnica (Figura 9).

**Figura 9 – Formação integral do ser humano**



Fonte: Elaborada pelo pesquisador, (2023).

À luz do pensamento de Paulo Freire, assegurar uma educação omnilateral e politécnica implica na necessidade de elaborar políticas educacionais, com a participação ativa dos estudantes matriculados nas Redes Públicas Estaduais do país, que pertencem a classe que vive do trabalho. De tal modo que a ideia de educação transformadora seja compreendida de forma crítica, rejeitando a naturalização e aceitação das desigualdades sociais como um fato consumado. Em vez disso, deve-se reconhecê-las como o resultado de um processo histórico de consolidação de privilégios para alguns, muitas vezes à custa do silenciamento e da marginalização de outros.

As reflexões de Paulo Freire ganham ainda mais relevância diante das constatações apresentadas por Frigotto (2009, p. 172) ao enfatizar que a “polissemia da categoria trabalho não é apenas e, sobretudo, semântica, teórica e epistemológica, ainda que mediada por essas dimensões, mas de natureza histórico-social, ontológica e ético político”. Isso se torna evidente com o advento do modo de produção capitalista, quando “o trabalho em sua dimensão ontológica, como uma forma específica da criação do ser social, é reduzido a emprego - uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento” (Frigotto, 2009, p. 176). Além disso, de acordo com o autor, existe uma tendência de que “a grande massa dos que pertencem e têm experiência real de classe trabalhadora e que não necessariamente têm consciência de classe tome trabalho e emprego, como sinônimos, assim como o de classe como um contínuo de estratificações” (Frigotto, 2009, p. 172).

Considerando os desafios da dimensão ontológica do trabalho, Correia e Carvalho (2012, p. 75), em seu artigo *Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade*, apresentam uma saída a partir da educação. Eles enfatizam a importância de uma educação voltada para o presente, para o “aqui e agora”. Essa abordagem educacional “não busca diluir a humanidade no passado distante nem supor um futuro presumível”. Em vez disso, ela coloca ênfase na educação como um processo que não visa apenas a uma função específica ou a uma doutrinação ideológica cristalizada, mas sim como um meio de desenvolvimento humano para o próprio humano. Portanto, na concepção de Correia e Carvalho (2012, p. 83), “[...] pensar, [os processos educativos] então, é enfrentar os estados de coisas que são mantidos visando à cristalização de ideologias que justificam práticas educativas meramente reprodutoras”.

Nessa mesma perspectiva Freire (2017, p. 30) afirma que “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Partindo desse princípio freireano foi elaborado o Quadro 8 com o objetivo de sintetizar as peculiares do mundo do trabalho e do mercado de trabalho.

**Quadro 8 - Mercado do trabalho versus Mundo do Trabalho**

<b>Mercado de trabalho</b>	<b>Mundo do trabalho</b>
Mundo da necessidade	Mundo da necessidade e mundo da liberdade
Emprego	Trabalho
Mercadológico	Ontológico
Desenvolvimento de habilidades e competências	Formação politécnica
Ensino neotecnista	Formação omnilateral
Gera lucro	Cria valores
Instrumentalização por meio da educação	Emancipação por meio da educação
Mundo da necessidade	Mundo da necessidade e mundo da liberdade
Emprego	Trabalho

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, (2023).

Além dos conceitos sintetizados no quadro 8, este produto educacional desenvolvido na Linha de Pesquisa *Práticas Educativas em EPT* tem a intenção de impulsionar a *práxis* educativa por meio do trabalho que é uma realização humana histórica e ontológica, independente do tempo e espaço em que estejam inseridos, conforme representado na Figura 10:

**Figura 10: Dimensão histórico-ontológica do trabalho**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, (2023).

Assim, diante das reflexões sobre as (des)continuidades entre o mundo do trabalho e o mercado de trabalho, investigadas ao longo desta pesquisa que resultou na elaboração deste produto educacional, surge a indagação se a política educacional do “Novo” Ensino Médio não

está se transformando na principal barreira de acesso ao Ensino Superior, sobretudo para os estudantes em situação econômica desfavorável matriculados em instituições públicas estaduais que ofertam a etapa final da educação básica.

#### **5.4 Considerações Finais**

A análise do Produto Educacional *O “Novo” Ensino Médio e o Mundo do Trabalho*, desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa *Práticas Educativas em EPT*, tem como objetivo apresentar as contribuições parciais desta pesquisa na promoção da educação de qualidade (ODS 4). Este estudo não se limita a expor as (des)continuidades entre a EPT proposta pelas bases conceituais marxiana e marxistas e aquela implementada em uma Escola-Piloto vinculada à SEE/MG, mas tem a intenção de fomentar uma educação integral por meio da abordagem omnilateral e politécnica, especialmente para os estudantes matriculados em instituições públicas estaduais pertencentes à classe que vive do trabalho.

No contexto da implementação da reformulação curricular na etapa final da educação básica, na qual a ampla maioria dos estudantes está matriculada em instituições públicas estaduais, observa-se um aprofundamento das desigualdades educacionais. Essa repercussão foi mencionada pelas participantes da pesquisa e ratificada pela ANPED. Nesse sentido, há uma tendência de estabelecer no ensino médio um filtro de acesso ao ensino superior e ingresso ao mercado de trabalho, por meio da oferta da EPT em itinerários formativos. Essa injustiça curricular torna desigual a preparação dos estudantes provenientes de escolas públicas que utilizam o ENEM como forma de ingresso na universidade, uma vez que o exame não foi reformulado pela política educacional.

Não é mera coincidência que essa política tenha sido concebida em um cenário ausente de discussões políticas com a sociedade, abrindo espaço para a influência dos detentores do capital na formulação das diretrizes relacionadas à oferta da EPT por meio de itinerários formativos. Diante disso, devido à polissemia do termo trabalho, apropriaram-se de terminologias com conotações emancipatórias para justificar um modelo educativo voltado à formação de mão de obra pouco qualificada e de baixo custo, atendendo às demandas do mercado de trabalho.

No entanto, é fundamental destacar o princípio educativo do trabalho. Em outras palavras, é por meio do trabalho que os seres humanos se humanizam, interagem com a natureza, criam valores e transformam a sociedade. Isso representa uma dimensão ontocriativa. Portanto, diante da tentativa de suprimir a dimensão ontológica do trabalho promovida por um

ensino de natureza neotecnicista, este estudo apresenta a educação omnilateral e politécnica como uma alternativa para combater práticas educacionais instrumentalizadoras.

Assim, é inegável que este recurso educacional servirá como um estímulo para futuras pesquisas que aprofundem o debate sobre as repercussões da política neoliberal e suas influências nos processos educacionais. Dessa forma, esse estudo mantém viva a esperança freireana de que pesquisadores, educadores e cidadãos se sintam motivados e capacitados a se envolver ativamente na construção da história, com o propósito fundamental de transformar a sociedade. Este imperativo torna-se particularmente relevante diante das mudanças imperiosas que o “Novo” Ensino Médio requer.

## 5.5 Referências bibliográficas

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2009.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 335-351, 2004.

ALVES, R. **O que é religião?** 12. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

ALVES, M. F.; RODRIGUES A. C. S.; VERÍSSIMO, M L. S. Ensino Médio (colocar em negrito somente Ensino médio): O que as pesquisas têm a dizer? Relatório Final. Rio de Janeiro: Seminários ANPED, 2023. **E-book**. Disponível em: file:///C:/Users/Administrator/Downloads/relatorio\_final\_-\_seminarios\_aped\_ensino\_medio\_-\_o\_que\_as\_pesquisas\_tem\_a\_dizer\_-\_aprovado\_28-06.pdf. Acessado em: 10 de setembro de 2023.

ARROYO, M. G. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.53-73.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

CORREIA, W.; CARVALHO, I. Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 2, p. 63-87, 2012.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2023.

FILHO, I. O. C.; PAXÃO, J. A.; OLIVEIRA, M. N. (2022). Origem, expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, 22(74). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.074.DS01>

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagógica do Oprimido. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista brasileira de Educação**, v. 14, p. 168-194, 2009.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, 2006, 27: 877-910.

KUENZER, A.Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos avançados**, v. 34, p. 333-352, 2020.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, L. D. O. **Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer?** Nordeste. IN: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer?** Nordeste. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&t=4935s> Acesso em: 06 de setembro de 2023.

ZANARDI, T. A. C. Qual é o lugar da Base? **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 1, p. 5-18, abr. 2019.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou conhecer e investigar a compreensão de EPT presente no Currículo Mineiro, através das perspectivas da equipe gestora e de três professoras responsáveis por ministrar aulas do Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*, em uma Escola-Piloto. É importante enfatizar que o estudo não teve a intenção de fiscalizar as ações definidas pelo currículo formal e aquelas efetivamente praticadas nos contextos dos currículos real e oculto da Escola-Piloto pelas participantes da pesquisa. Em vez disso, concentrou-se em compreender as concepções de currículo e, conseqüentemente, de trabalho, que emergiram das *práxis* e das vozes das participantes.

Não foi possível assistir às aulas do componente curricular mencionado ou coletar dados dos estudantes. Devido ao período limitado de dois anos para a dissertação, realizar essa investigação seria inviável e exigiria um novo estudo mais extenso e aprofundado. Portanto, os dados produzidos neste trabalho se restringem às interpretações e traduções, conceitos propostos por Ball et al (2012), por parte dos atores educacionais envolvidos na implementação da política educacional do “Novo” Ensino Médio. De acordo com os referidos autores, a interpretação refere-se à etapa de estudos de documentos normativos; e a tradução corresponde à atuação e incorporação de valores e percepções sobre as políticas públicas.

Apesar da ausência dos estudantes e da impossibilidade de observar as aulas, as cinco entrevistas semiestruturadas com as professoras e a equipe gestora possibilitaram reflexões e discussões aprofundadas sobre os dados coletados. Ao analisar essas entrevistas, tornou-se evidente a diversidade de perspectivas no campo curricular em relação à compreensão da EPT. No entanto, dentro dessa diversidade, surgiram tendências em direção a concepções tradicionais, críticas e pós-críticas. Isso não apenas levou à análise dessas tendências, mas também à sugestão de caminhos para oferecer alternativas e soluções para a modalidade de EPT oferecida por meio dos itinerários formativos.

Nesse contexto, apropriou-se das definições apresentadas por Xavier (2008) sobre os três níveis curriculares: o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto. De acordo com a pesquisadora, o currículo formal abrange planos curriculares, programas, conteúdos, objetivos, competências, atividades, avaliações e diretrizes, expressos em documentos, manuais, livros didáticos, projetos político-pedagógicos, leis e parâmetros curriculares. O currículo real refere-se à implementação do currículo formal nas experiências cotidianas de estudantes e professores na escola, e esses dois níveis nem sempre estão em sintonia. A discrepância entre o currículo formal e a prática escolar resulta no currículo oculto, que consiste em crenças, valores e práticas

subjacentes presentes de maneira subjetiva em cada instituição e profissional que atua no nível real.

No que diz respeito às teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo, conforme apresentadas por Silva (2005) e refletidas nos dados, tornou-se evidente a importância da temática da cultura. A cultura, por vezes associada à linguagem e, em outras situações, ligada ao poder e ao conflito, surgiu como um elemento central nas concepções curriculares das professoras e das docentes. Essa ênfase na cultura, conforme observado, encontra respaldo em estudos anteriores, como os de Apple (2002), Freire (2007), Giroux (1986), Silva (2005), Paraíso (2010), Moreira e Tadeu (2011) e Moreira (2013).

As diferentes abordagens e teorias exploradas ao longo deste estudo permitiram identificar (des)continuidades na oferta da EPT por meio dos itinerários formativos. A análise apontou que o currículo formal adotou uma abordagem mais tradicional, como evidenciado no Currículo Mineiro, que, em conformidade com as diretrizes da BNCC-EM, enfatizou o desenvolvimento de habilidades e competências alinhadas a um paradigma neotecnicista. No entanto, as entrevistas semiestruturadas revelaram que nos níveis real e oculto, as participantes se esforçaram para adotar abordagens mais críticas e pós-críticas, incorporando seus próprios valores e crenças na *práxis* educativa. Isso tinha como objetivo proporcionar uma educação libertadora aos estudantes, especialmente àqueles provenientes de famílias da classe trabalhadora matriculados na instituição pública estadual.

A professora Djamila Ribeiro também destacou a falta de tempo para a pesquisa como um desafio. Segundo ela, a carga horária de trabalho na rede estadual de Minas Gerais, que é de vinte e quatro horas semanais, e o baixo salário dificultam a capacidade de uma escola ser reflexiva. Ela afirmou: “*A gente pesquisa, a gente estuda, mas a gente não tem tempo suficiente com trinta e duas aulas para pesquisar, lecionar as trinta e duas aulas e pensar no material. [...] E, com menos de trinta e duas aulas, a gente não consegue viver. Sobreviver, né?*”. Portanto, o currículo real e oculto enfrenta desafios para incorporar valores e crenças de forma crítica e pós-crítica, dadas as restrições de tempo e as condições de trabalho dos professores.

As análises documentais da MP nº 746/2016, Lei nº 13.415/2017, REIF, BNCC-EM e CRMG demonstraram que a influência da racionalidade neoliberal na política educacional de reformulação curricular do Ensino Médio tem contribuído para uma abordagem formal mais tradicional. Isso é evidenciado pela celebração de convênios e parcerias com instituições privadas que auxiliam as redes públicas de ensino na formação contínua de professores e na elaboração de materiais educacionais. Em Minas Gerais, essa influência pode ser observada na abordagem de EPT prescrita no documento normativo da rede. Esse currículo formal enfatiza o

desenvolvimento de habilidades dos estudantes nesta etapa da educação com o objetivo de prepará-los para o mundo do trabalho.

No âmbito da modalidade de EPT prescrita pelo CRMG, observou-se uma apropriação inadequada de conceitos que apontam para uma educação integral, através de uma abordagem omnilateral e politécnica. No entanto, ao analisar esses conceitos a partir das bases conceituais marxianas e marxistas, tornou-se evidente que a formação para o mundo do trabalho tem sido aplicada principalmente como uma preparação para o mercado de trabalho. Assim, é incompatível atribuir o termo EPT a uma educação voltada para a formação de mão de obra barata e pouco qualificada para atender às demandas do mercado.

Sobre as repercussões da oferta da EPT por meio de itinerários formativos, é indispensável as considerações de Frigotto et al. (2005, p. 87). Os pesquisadores esclarecem que, enquanto a elite econômica tinha acesso a um ensino acadêmico de alta qualidade, os trabalhadores das classes menos favorecidas e os grupos vulneráveis da sociedade, como órfãos, abandonados e desvalidos, eram direcionados para um ensino técnico. “Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir na década de 40, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas”. Com essa organização curricular, o sistema educacional foi segmentado com base nos setores produtivos e nas profissões, criando uma divisão entre aqueles com acesso ao ensino secundário e formação propedêutica para a universidade, e aqueles direcionados para a formação profissional voltada para a produção.

À luz das bases conceituais marxianas e marxistas, não faz sentido atribuir a modalidade EPT a um processo que tende a instrumentalizar a educação pública. Na literatura marxista, o trabalho desempenha um princípio educativo na formação do cidadão, proporcionando a oportunidade de construir sua essência e adquirir a capacidade de lidar com as contradições do trabalho, contribuindo assim para a transformação da sociedade. Portanto, embora tenham sido mencionados conceitos da EPT na oferta do Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho*, a maneira insensata e cruel com que o currículo formal<sup>32</sup> a apresenta a relaciona mais à preparação para o mercado de trabalho do que a formação para o mundo do trabalho.

O currículo real permitiu a compreensão e análise das implicações do “Novo” Ensino Médio em uma das instituições pioneiras em Minas Gerais. As cinco participantes, de forma unânime, manifestaram oposição à Lei nº 13.415/2017 e destacaram que essa política educacional contribuiu para o agravamento das desigualdades nas instituições públicas de ensino. Esse ponto de vista encontra respaldo no relatório final da ANPEd sobre os seminários *Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer?* Alves et al., (2023, p. 11), afirmam que a

---

<sup>32</sup> Voltar ao quadro 7: Plano de Ensino – Introdução ao Mundo do Trabalho.

implementação dessa política educacional trouxe um “aumento significativo do fosso de desigualdades existente entre os jovens, prejudicando a população pobre do país, cuja única possibilidade de acesso à educação é através da escola pública”.

Diante desse cenário de oferta de EPT por meio de itinerários formativos, Senkevics e Carvalho (2020, p. 337) ressaltam que o Ensino Médio funciona como um “filtro de acesso ao Ensino Superior”. Conseqüentemente, a tentativa de disponibilizar a EPT por meio de itinerários formativos valorizou a parte flexível do currículo, o que resultou em uma diminuição da carga horária da formação geral básica. Essa situação tornou-se ainda mais preocupante devido à falta de reformulação do ENEM, que é um instrumento utilizado no processo de admissão de estudantes por meio do Sisu. Essa falta de adaptação tem prejudicado a entrada de estudantes das escolas públicas no Ensino Superior e incentivado a entrada precoce no mercado de trabalho.

Considerando a natureza aplicada deste estudo, foi identificada a polissemia do termo trabalho e, conseqüentemente, das dimensões mundo do trabalho e mercado de trabalho. Nesse sentido, foi desenvolvido um Produto Educacional no formato de vídeo, intitulado Mundo do Trabalho e Mercado de Trabalho. O objetivo deste material é contribuir para a sociedade, promovendo a distinção entre os conceitos de Mundo do Trabalho e Mercado de Trabalho. Com isso, a pesquisa colabora para o alcance do ODS 4 da ONU, que visa promover a educação de qualidade. Dessa forma, o mundo do trabalho está vinculado à dimensão ontocriativa, enquanto o mercado de trabalho está relacionado ao modo de produção capitalista que aliena e (super)explora o trabalhador.

Por fim, com base no princípio estabelecido por Marx e Engels (1998, p. 19), que afirma que “todas as sociedades até hoje existentes assentaram [...] no antagonismo entre classes opressoras e classes oprimidas”, é evidente que houve confrontos na tentativa de revogar essa política educacional. Desde o processo de tramitação no Congresso Federal, representantes de diversas instituições demandaram a revogação dessa contrarreforma, resultando, em 2023, na realização de uma consulta pública estabelecida pela Portaria nº 399/2023 sobre a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, bem como no Projeto de Lei nº 5230/2023 proposto pelo governo federal com o objetivo de reformular a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. Portanto, os confrontos e as disputas que ocorreram durante o desenvolvimento deste estudo não representaram uma ameaça ao avanço da pesquisa, mas, pelo contrário, serviram como um estímulo para a possibilidade de transformação da sociedade.

As questões em destaque sublinham a importância de conduzir novas pesquisas sobre as repercussões da EPT por meio de itinerários formativos, especialmente à luz do atual processo de reformulação do “Novo” Ensino Médio em discussão no Congresso Nacional através do PL

nº 5230/2023. No entanto, é imperativo assegurar a participação ativa dos docentes e, de modo especial, dos estudantes, particularmente daqueles provenientes de famílias da classe trabalhadora, nesse processo. Caso contrário, existe o risco de o “futuro repetir o passado” no que diz respeito às chamadas “novas” políticas educacionais brasileiras em constante devir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 15-30. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- ALMEIDA, C. D. GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano 1 - n.1, p. 1-15, 2009.
- ALVES, M. F.; RODRIGUES A. C. S.; VERÍSSIMO, M L. S. Ensino Médio (colocar em negrito somente Ensino médio): O que as pesquisas têm a dizer? Relatório Final. Rio de Janeiro: Seminários ANPEd, 2023. **E-book**. Disponível em: file:///C:/Users/Administrator/Downloads/relatorio\_final\_-\_seminarios\_anped\_ensino\_medio\_-\_o\_que\_as\_pesquisas\_tem\_a\_dizer\_-\_aprovado\_28-06.pdf. Acessado em: 10 de setembro de 2023.
- ALVES, R. **O que é religião?** 12. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1989.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2009.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 335-351, 2004.
- APPLE, M. W. A luta pela democracia na educação. In: GANDIN, Luis Armando et al. (org.). **A luta pela democracia na educação**: lições de realidades sociais. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020, p. 9-38.
- APPLE, M. **Interromper a direita**: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.80-98, 2002.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto, 2002.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.53-73.
- BALL, S. J. **The micropolitics of school**. Oxford: Penguin Books, 1987.
- BRASIL, C. (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Brasília: 2016. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95htm). Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017. **Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho**. Brasília: 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei (PL) n.º 6.840/2013. Projeto de Lei n.º 6.840, de 2013. **Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=60257>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n.º 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 n.º 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências**. Brasília: 2016 Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018. **Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: 2018 Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 2018 Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf). Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Institui a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio** (Portaria nº 399/2023). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771> Acesso em 10 jul. 2023.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2023.

CUNHA, A. L.; MELO, P. S; LIBÂNEO, J. C. La integración curricular em la enseñanza profesional y vinculaciones com la teoría de la educación para el desarrollo humano. **PARADIGMA**, [ . 1.], v. 43, n. 3, p. 850-875, 2022. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2022.p850-875.id1296. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1296>. Acesso em: 31 mar. 2023.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

DUSSEL, E. D. Superação da dialética. A filosofia da libertação latino-americana; a questão dialética e analítica no processo de libertação latino-americano. In.: Método para uma filosofia da libertação: superação analítica da dialética hegeliana. São Paulo: Loyola, 1986.

FIRMINO, L. J. **O currículo do Curso de Pedagogia em movimento**: como se formam os pedagogos na UCG? (Dissertação) Universidade Católica de Goiás, 2005, p. 134.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. 9a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FILHO, I. O. C.; PAXÃO, J. A.; OLIVEIRA, M. N. (2022). Origem, expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, 22(74). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.074.DS01>

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista brasileira de Educação**, v. 14, p. 168-194, 2009.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade e educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Cap. 2. p. 31-92.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M; LEONARDO, P; MACLAREM, P. (orgs). **Paulo Freire: poder, desejo e memória da libertação**. Tradução de Márcia Torres. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO S, J. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gomes, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, 4ª ed. – pp. 119-148.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 1, n. 24, p. 17-26, jun. 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HILL, M. **The policy process in the modern state**. Harlow: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf, 1997.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. EDIPRO, 2020.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, 2006, 27: 877-910.

KUENZER, A.Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACDONALD, K. & TIPTON, C. Using documents. In: Gilbert, N. (eds.) **Researching social life**, Sage, London, 1993.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo, Editora Atlas, 2003.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

- MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Vol I/1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Piloto Novo Ensino Médio 2021: **Orientações para o Novo Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Piloto Novo Ensino Médio 2022: **Orientações para o Novo Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Novo Ensino Médio 2023 – Itinerário Formativo: **Caderno Pedagógico Preparação para o Mundo do Trabalho**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.
- MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social**: teoria, métodos e criatividade. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MOREIRA, A F. B. (Org.). Currículo: questões atuais. 14ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. Link: <https://www.livrebooks.com.br/livros/curriculo-questoes-atuais-antonio-flavio-barbosa-moreira-org-djh45wzxekmc/baixar-ebook>
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.
- MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 7-37, 2006.
- MOREIRA, A. F. B; PACHECO, J. A; GARCIA, R. L. Apresentação. In: MOREIRA, A.F.B.; PACHECO, J.A.; GARCIA, R.L. (Orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004
- NOSELLA, P. Do tripalium da escravatura ao labor da burguesia; do labor da burguesia à poiésis socialista. GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.
- OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. Currículo Referência de Minas Gerais e a Preparação para o Mundo do Trabalho. In: MAXWELL, L. P; ELIZA, C. W. (Org.). 1ºed.São José do Rio Preto: **Reconnecta - Soluções Educacionais**, 2022, V. Único, pp. 232-243.
- OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. Currículo Referência de Minas Gerais e a Preparação para o Mundo do Trabalho. In: Maxwell Luiz da Ponte; Eliza Carminatti Wenceslau. (Org.). 1ºed.São José do Rio Preto: **Reconnecta - Soluções Educacionais**, 2022, v. Único, p. 232-243.

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. La racionalidad neoliberal en la implementación de la actual Escuela Secundaria Brasileña: un análisis desde el estado de Minas Gerais. **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática Nro. 4: Políticas Educacionais em Tempos de Mercantilización, Sept. de 2023 / 109 –130.

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. Currículo Referência de Minas Gerais e a Preparação para o Mundo do Trabalho. In: Maxwell Luiz da Ponte; Eliza Carminatti Wenceslau. (Org.). 1ªed.São José do Rio Preto: **Reconecta** - Soluções Educacionais, 2022, v. Único, p. 232-243.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PARAÍSO, M. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303,2004.

PARAÍSO, M. Currículo: o campo escolhido por Antônio Flávio Barbosa Moreira para aprender da tradição, subverter o possível e participar da transformação. In: PARAÍSO, M. Antônio Flávio Barbosa Moreira. **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Trad. Manuel de Oliveira Pulquério. Edições 70. Lisboa, 2009.

PLATÃO. **A República**. Brasília: Editora Kiron, 2012

RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado**: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. Brasília: IFB, 2017.

RIBEIRO, M. P.; ZANARDI, T. A. C. A presença da pedagogia de Paulo Freire nas produções em currículo (2006-2016). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1050-1075, 2018.

RIBEIRO, M. P. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento-revista de educação**, n. 5, 2016.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. 2019.

SANTOS, L. L.; OLIVEIRA, L. **Currículo**: lições do passado em tempos de BNCC. Roteiro, [S. l.], v. 46, p. e24187, 2020. DOI: 10.18593/r.v46i.24187. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24187>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SANTOS, L. L. C. P; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 281-300, 2016.

SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAHLBERG, P. **Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?** New York, NY: Teachers College Columbia University, 2011.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. Vergílio Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção: Os pensadores.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. UEC, FAE, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais: volume 1: delineamentos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 1995.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos avançados**, v. 34, p. 333-352, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, L. D. O. **Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer?** Nordeste. IN: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer? Nordeste. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&t=4935s> Acesso em: 06 de setembro de 2023.

XAVIER, G. C. **O currículo e a educação inclusiva: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 196 p. 2008.

ZANARDI, T. A. C. Qual é o lugar da Base? **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 1, p. 5-18, abr. 2019.

ZANARDI, T. A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107, 2016.

ZANARDI, T. A. C. Qual é o lugar da Base? **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 1, p. 5-18, abr. 2019.

ZANETTE, M. S. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Política Institucional 2019 – 2023. Belo Horizonte: IFMG, 2019. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/portal/pdi/pdi-2019-2023>> Acesso em: 01 jul. 2023.

## Apêndice A - Carta convite para a pesquisa

Olá!

Meu nome é Evaldo Rosa de Oliveira sou aluno do curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Convido você que é servidor(a) nesta Escola Piloto do Novo Ensino Médio, a participar como voluntário(a) na pesquisa intitulada **Implementação do “Novo” Ensino Médio: Análise do currículo em ação em uma Escola Piloto da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais**. Trata-se de uma investigação que busca identificar compreensões sobre a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Salienta-se que a Reforma do Ensino Médio, como ficou popularmente conhecida, refere-se a uma das políticas públicas educacionais mais recente e que, portanto, carece de material. Nesse sentido, sua experiência nesse processo, certamente, contribuirá para a promoção de debates acadêmicos.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e conto com sua colaboração!  
Desde já, muito obrigado!

Um forte abraço.

---

Evaldo Rosa de Oliveira  
(Pesquisador)  
E-mail: evaldo.arquidiocesano@gmail.com

## Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Servidor(a),

Convido-o(a) para participar de forma voluntária da pesquisa intitulada **Implementação do “Novo” Ensino Médio: Análise do currículo em ação em uma Escola Piloto da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais**. Apesar de o Novo Ensino Médio ser recente, sua experiência nesta que é uma das intuições pioneiras na implementação desta política pública educacional, no território de Minas Gerais, certamente, é indispensável para análise da compreensão da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica prevista no Currículo Mineiro. Dessa forma, para que essa pesquisa se concretize, solicita-se sua participação nesta entrevista por meio de entrevista e resposta de questionários. Sobre a entrevista, salienta-se que você poderá optar pela forma física, por meio de registros escrito ou áudio. Com relação ao questionário, haverá a possibilidade de preenchimento físico ou on-line, por meio de formulário.

Oportunamente, elucida-se que todos os dados coletados serão utilizados somente para fins de acadêmicos e possíveis artigos que dela decorram. Nesse sentido, somente os pesquisadores responsáveis terão acesso as referidas informações. Reitera-se também o caráter voluntário de sua participação. Dessa forma, descartam-se quaisquer tipos de pagamento para participação nessa pesquisa. Ressaltamos que você poderá deixar de participar a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer pergunta sem qualquer tipo de prejuízo.

Outro aspecto importante de ser pontuado, refere-se aos riscos que poderão surgir nessa etapa da pesquisa. Diante de eventuais incômodos, cansaço e/ou desânimo que surgirem durante a realização das tarefas propostas nesse projeto, as atividades serão paralisadas até que o participante se sinta à vontade para dar continuidade. Além disso, em hipóteses de constrangimento, serão tomadas todas as providências possíveis para o tratamento da situação e minimizar os prejuízos a saúde e integralidade do(a) participante.

Buscando minimizar eventuais riscos acometidos aos participantes da pesquisa, o pesquisador assume o compromisso de se responsabilizar pelas informações coletadas durante a pesquisa. Dessa forma, fica assegurado ao participante: sigilo em relação às suas respostas, as quais serão utilizadas exclusivamente para fins científicos; acesso a ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados; abordagem humanizada; esclarecimento e informação sobre o anonimato e a possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem eventuais danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; proteção da imagem; explicações necessárias para responder às questões da entrevista e questionário; retirada do seu consentimento prévio ou

interrupção do auto preenchimento das respostas e o não enviar o formulário, caso desista de participar da pesquisa; respeito aos valores, cultura e crenças; assistência de profissionais especializados, caso necessário; assistência integral, caso necessário e responsabilização pelos recursos financeiros da assistência; zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual a terceiros; acesso ao conteúdo, do instrumento (tópicos que serão abordados), antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada; criação de arquivos e pastas com proteção de senhas; armazenamento dos dados coletados em disco rígido portátil (HD) com uso de senha para acesso às pastas e aos documentos; utilização do material coletado em computador(es) que tenham programas antivírus instalados e atualizados.

Outros possíveis riscos serão minimizados e/ou eliminados por meio da supervisão e da orientação do professor-orientador Dr José Fernandes da Silva (ou se necessário, outros profissionais especializados serão contactados pelos pesquisadores) por meio de orientações específicas para que a atividade seja realizada com segurança.

Ratifica-se que sua participação é confidencial e o material coletado será armazenado de forma que o pesquisador tenha condições de identificar os materiais referentes a cada um dos participantes, pois caso ocorra a desistência, por qualquer motivo, haverá condições de retirada dos dados referente ao solicitante e ou arquivamento. Além disso, assegura-se a preservação da identidade em futuras publicações. Todo o material coletado será arquivado na sala do professor orientador dessa pesquisa, nº 201, no IFMG – Campus Ouro Branco, por cinco anos, assegurando-se o sigilo sobre a participação dos envolvidos no projeto. Após esse período, os dados serão destruídos. Os conhecimentos resultantes do estudo poderão ser divulgados em revistas, jornais, congressos, simpósios e em uma dissertação de mestrado. Seu nome será salvaguardado pelo uso de nomes fictícios.

Com o aceite de participar da pesquisa, assegura-lhe o direito à indenização de eventuais danos e o ressarcimento das despesas decorrentes da pesquisa nos termos da lei, que serão de responsabilidade do pesquisador responsável pelo estudo Evaldo Rosa de Oliveira.

A pesquisa intitulada: **“Implementação do “Novo” Ensino Médio: Análise do currículo em ação em uma Escola Piloto da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais**, poderá ser encerrada caso não haja anuência por parte da população-alvo em participar do processo investigativo. Neste caso, a posição do público-alvo será prontamente respeitada, sendo possível rediscutir o delineamento do projeto, sua suspensão ou mesmo encerramento.

A pesquisa também poderá ser suspensa ou encerrada caso o pesquisador responsável perceba a iminência de algum risco à saúde dos participantes da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento. Nesse sentido, tão logo constatada a superioridade de um método em estudo sobre outro, o projeto deverá ser suspenso, oferecendo-se a todos os sujeitos os benefícios do melhor regime. Saliente-se ainda que a pesquisa poderá ser encerrada caso ocorra o falecimento do público-alvo ou do pesquisador responsável.

Caso você não queira participar, nenhuma informação será coletada, incluindo registros escritos e gravações em áudio. Além disso, a recusa em participar do estudo não acarretará qualquer tipo de punição ou prejuízo acadêmico. Caso você deseje, por qualquer motivo, esclarecer algum aspecto do projeto e/ou das atividades que serão desenvolvidas no mesmo, poderá entrar em contato com os pesquisadores (cujos endereços eletrônicos e telefones estão abaixo), e, em caso de dúvidas éticas, poderá recorrer ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), que é um colegiado interdisciplinar e independente, com “*munus público*”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

---

**Prof. Dr. José Fernandes da Silva**  
(Pesquisador Orientador)  
E-mail: jose.fernandes@ifmg.edu.br

---

**Evaldo Rosa de Oliveira**  
(Pesquisador)  
E-mail: evaldo.arquidiocesano@gmail.com

Considerando que fui informado(a) dos objetivos, da relevância do estudo proposto, de como ocorrerá minha participação, os procedimentos, riscos e benefícios, eu \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) e concordo em colaborar com a pesquisa **Implementação do “Novo” Ensino Médio: Análise do currículo em ação em uma Escola Piloto da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais**. Além disso, concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações acadêmicas).

**Concordo em participar da pesquisa**       **Não concordo em participar da pesquisa**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

**Apêndice C – Autorização para gravação de voz**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **Implementação do “Novo” Ensino Médio: Análise do currículo em ação em uma Escola Piloto da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais**, poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, os pesquisadores Evaldo Rosa de Oliveira e José Fernandes da Silva a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

- Poderei ler a transcrição de minha gravação;
- Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
- Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
- Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
- Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do pesquisador Evaldo Rosa de Oliveira, e após esse período, serão destruídos e, serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## Apêndice D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Equipe gestora

### Objetivo:

Conhecer, a partir do olhar da equipe gestora, o processo de reformulação curricular do “Novo” Ensino Médio em uma Escola-Piloto.

### Identificação:

Entrevistador: Evaldo Rosa de Oliveira

Data da realização da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Entrevista realizada:

( ) On-line - Plataforma: \_\_\_\_\_.

( ) Presencialmente – Local: \_\_\_\_\_

Tempo da entrevista: \_\_\_ hs \_\_\_ min

Nome entrevistado(a): \_\_\_\_\_

### Roteiro

- O processo de construção do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais contou com a participação de 13 escolas-piloto. Dentre essas instituições selecionadas, inclui-se a escola que você atua. Nesse sentido, **COMO** foi o processo de escolha dessa comunidade escolar pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais?
- Quais capacitações foram promovidas para que essa instituição ofertasse o Novo Ensino Médio? Como você avalia essas capacitações?
- Para você, o Novo Ensino Médio ajuda os estudantes dessa instituição a alcançarem seus objetivos de vida?
- Quais mudanças ocorreram no Ensino Médio você avalia como positiva na preparação dos estudantes para ingresso no mundo do trabalho?
- Quais mudanças ocorreram no Ensino Médio você avalia como negativa na preparação dos estudantes para o ingresso no mundo do trabalho?

- A homologação do Currículo Referência de Minas Gerais despertou entre os profissionais da educação e a sociedade civil organizada vários debates sobre o currículo. Diante desse contexto, qual a sua compreensão de currículo?
- Dentre as mudanças no Novo Ensino Médio, destaca-se a preparação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, qual a sua compreensão de Educação Profissional e Tecnológica?
- Na sua compreensão, de que forma o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do Trabalho* contribui na formação dos estudantes para atuarem no mundo do trabalho?
- Na sua percepção, o currículo mineiro atende as exigências da classe trabalhadora?

## Apêndice E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professoras

### Objetivo:

Identificar, a partir das vozes das docentes que ministraram o Componente Curricular *Introdução ao Mundo do trabalho* no interstício de 2021 a 2023, a compreensão de EPT em uma Escola-Piloto.

### Identificação

Entrevistador: Evaldo Rosa de Oliveira

Data da realização da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Entrevista realizada:

( ) On-line - Plataforma: \_\_\_\_\_.

( ) Presencialmente – Local: \_\_\_\_\_

Tempo da entrevista: \_\_\_ hs \_\_\_ min

Nome entrevistado(a): \_\_\_\_\_

### Roteiro

- Qual a sua compreensão de trabalho?
- De que forma o componente que você ministra contribui para o exercício da cidadania e formação integral do estudante do “Novo” Ensino Médio?
- De que forma a Unidade Curricular Preparação para o Mundo do Trabalho ofertada nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais contribui para a formação de estudantes oriundos de famílias da classe trabalhadora?
- Enumere ações que você desenvolve com os estudantes no âmbito desta unidade curricular.
- Em que medida essa unidade curricular dialoga com a realidade fora da escola?
- Quais adaptações são realizadas por você ao ministrar essa unidade curricular?
- Você sugere alguma mudança na estrutura desta unidade curricular?
- Como você avalia a receptividade dos seus estudantes com relação a esta unidade curricular?

## Apêndice F – Avaliação de Produto Educacional aplicado às participantes

### Objetivos:

- Diferenciar à luz das bases conceituais marxista e marxiana mundo do Trabalho de Mercado de trabalho.
- Avaliar o Produto Educacional “Mundo do Trabalho e Mercado do Trabalho”, apresentado na forma de vídeo.
- Identificar se as funções trabalhistas das participantes se encontram no âmbito do Mundo do Trabalho ou do Mercado do Trabalho.



### Avaliação de Produto Educacional

O vídeo compartilhado é o resultado de uma pesquisa de mestrado que analisou a política educacional do Novo Ensino Médio, implementado em uma escola pioneira na reformulação curricular, localizada em Minas Gerais. Nesse contexto, torna-se fundamental a realização da avaliação do material pelas participantes da pesquisa.

\* Indica uma pergunta obrigatória

#### Seção sem título

Nome completo: (Os nomes não serão divulgados)

Sua resposta

**Questão 01** \*

Caso você não possuísse conhecimento prévio sobre a reformulação curricular do Ensino Médio e este produto estivesse disponível, ele serviria para ajudá-lo a compreender essa reforma?

- Sim
- Não
- Talvez

**Questão 02** \*

A linguagem empregada neste material é compreensível para gestores(as), professores(as) e alunos(as) do Novo Ensino Médio?

- Sim
- Não
- Talvez

**Avaliação do Produto Educacional**

*Para responder às questões 03 a 08, considere a nota 1 como pior nota e 5 como a maior.*

**Questão 03** \*

Como você avalia a clareza do áudio?

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Questão 04**

\*

Como você avalia a qualidade das imagens?

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Questão 05**

O produto educacional esclarece a diferença entre Mundo do Trabalho e Mercado do Trabalho?

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Questão 06**

\*

As imagens complementam a compreensão sobre os conceitos de Mundo do Trabalho e Mercado do Trabalho?

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Questão 07**

\*

A linguagem é acessível aos(às) gestores(as), professores(as) e alunos(as) do Novo Ensino Médio?

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Questão 08** \*

Os conteúdos e conceitos utilizados no produto educacional são acessíveis?

- 1                      2                      3                      4                      5
- 

**Questão 09** \*

Você concorda com os conceitos apresentados sobre o Mundo do Trabalho e Mercado de Trabalho? Justifique sua resposta.

Sua resposta

---

**Questão 10** \*

Apresente sugestões para melhorias deste produto educacional.

Sua resposta

---

**Questão 11** \*

Suas funções como trabalhador(a) da educação na rede estadual de Minas Gerais estão no âmbito do mercado do trabalho ou do mundo do trabalho? Justifique sua resposta.

Sua resposta

---

[Gerar link](#)

## Apêndice G – Publicações do pesquisador

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. **Invisibilidade dos surdos no atual Ensino Médio brasileiro: uma análise a partir do Currículo Referência de Minas Gerais**. Floripa: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2023. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. **Invisibilidade dos surdos no atual Ensino Médio brasileiro: uma análise a partir do Currículo Referência de Minas Gerais**. Floripa: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2023. (Resumo expandido submetido).

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. La racionalidad neoliberal en la implementación de la actual Escuela Secundaria Brasileña: un análisis desde el estado de Minas Gerais. **Revista del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma**. Minas Gerais, Edição 44, 2023. doi: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251. 2023.p109-130.id1498. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1498>. Acesso em: 15 nov. 2023.

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. **Análise sobre a compreensão de Educação Profissional e Tecnológica no Currículo Referência de Minas Gerais: Mundo do Trabalho versus Mercado do Trabalho**. CEFET/MG: Belo Horizonte, 2022. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. **Análise sobre a compreensão de Educação Profissional e Tecnológica no Currículo Referência de Minas Gerais: Mundo do Trabalho versus Mercado do Trabalho**. CEFET/MG: Belo Horizonte, 2022. (Capítulo de livro submetido).

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. **Uma análise sobre a Preparação do Mundo do Trabalho no Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Planeta IFMG, 2022. (Submissão de resumo expandido).

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. **Apresentação de trabalhos (Ensino-aprendizagem)**. Belo Horizonte: Planeta IFMG, 2022. (Apresentação de Trabalho/Seminário).]

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. **Currículo Referência de Minas Gerais e a Preparação para o Mundo do Trabalho**. São José do Rio Preto: Congresso Nacional de Pesquisas Estratégicas e Recursos Educacionais, 2022. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. **Currículo Referência de Minas Gerais e a Preparação para o Mundo do Trabalho**. In: Maxwell Luiz da Ponte; Eliza Carminatti Wenceslau. (Org.). 1ªed.São José do Rio Preto: Reconecta - Soluções Educacionais, 2022, v. Único, p. 232-243. (Capítulo de livro publicado)

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. **Educação Profissional e Tecnológica no Currículo Referência de Minas Gerais: Neotecnicismo e flexibilização da aprendizagem**. IFMG: Ouro Branco, 2022. (Capítulo de livro submetido).

**Anexo A – Afastamento para estudo**

01/05/2023, 19:25

SEI/GOVMG - 49149201 - Ato

**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

**O SECRETÁRIO DE ESTADO DE GOVERNO**, usando da competência delegada pelo Decreto nº 48.415, de 10 de maio de 2022, **autoriza**, nos termos do art. 76 da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952, e do Decreto nº 48.176, de 15 de abril de 2021, o(s) servidor(es) abaixo relacionado(s), em exercício na(o) Secretaria de Estado de Educação, a afastar(em)-se integralmente de suas atribuições, até 8/4/2024, para participar(em) do(a) Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica, ministrado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, em Ouro Branco/MG, com ônus limitado para o Estado:

EVALDO ROSA DE OLIVEIRA, MASP 1318385-0, ADMISSÃO 3, PEBIB, EE  
JOÃO RAMOS FILHO, EM MARIANA/MG, SRE OURO PRETO.

IGOR MASCARENHAS ETO  
Secretário de Estado de Governo



Documento assinado eletronicamente por **Igor Mascarenhas Eto, Secretário**, em 05/07/2022, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.mg.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **49149201** e o código CRC **CD396A49**.

**Anexo B - Parecer do Conselho de Ética**

FACULDADE SANTA RITA -  
FASAR

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Implementação do Novo Ensino Médio: Análise do currículo em ação em uma Escola Piloto da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

**Pesquisador:** EVALDO ROSA DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 64306022.0.0000.8122

**Instituição Proponente:** INST. FED. DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.741.061

CONSELHEIRO LAFAIETE, 05 de Novembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**DANIELLE CRISTIANE CORREA DE PAULA**  
(Coordenador(a))

**Situação do Parecer:**  
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**  
Não