



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS – LIPED**

DENISE HELENA DE ANDRADE

**A BNCC, O NOVO ENSINO MÉDIO E SUA EXPRESSÃO NOS
DOCUMENTOS CURRICULARES DO CENTRO PAULA SOUZA**

**SÃO PAULO
2025**

DENISE HELENA DE ANDRADE

**A BNCC, O NOVO ENSINO MÉDIO E SUA EXPRESSÃO NOS
DOCUMENTOS CURRICULARES DO CENTRO PAULA SOUZA**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove). Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação. Orientador: Prof. Dr. Celso Carvalho.

**SÃO PAULO
2025**

Andrade, Denise Helena de.

A BNCC, o Novo Ensino Médio e sua expressão nos documentos curriculares do Centro Paula Souza/ Denise Helena de Andrade. 2025.

120 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. BNCC. 2. Centro Paula Souza. 3. Novo ensino médio. 4. Ensino médio integrado.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. II. Título

CDU 37

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho (PPGE/ Uninove)

Examinador I: Prof. Dr. José Luís Derisso (PPGE/Unioeste)

Examinadora II: Prof^a Dr^a Patrícia Aparecida Bioto (Progepe/Uninove

É preciso atrair violentamente a atenção para o presente do modo como ele é, se se quer transformá-lo. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade. Todo Estado é uma ditadura. O desafio da modernidade é viver sem ilusões, sem se tornar desiludido.

(Antonio Gramsci)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os currículos do Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza, uma instituição de grande relevância para a educação profissional e técnica no estado de São Paulo. A questão que direciona a pesquisa é: De que forma os princípios e diretrizes que definem o Novo Ensino Médio e a BNCC foram incorporados nos documentos curriculares do Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza? O objetivo geral da pesquisa é compreender como o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) modificaram os documentos que definem os currículos das escolas técnicas estaduais administradas pelo Centro Paula Souza. Para alcançar esse objetivo, foram utilizados dois procedimentos metodológicos: a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. A revisão bibliográfica permitiu fundamentar teoricamente o estudo, identificando as principais discussões acadêmicas sobre as políticas educacionais recentes, como a BNCC e o Novo Ensino Médio, e suas influências sobre a educação profissional e técnica; a pesquisa documental, por sua vez, possibilitou uma análise detalhada dos documentos oficiais do Centro Paula Souza e das normativas nacionais, para analisar como essas diretrizes foram incorporadas e adaptadas nos currículos do Ensino Médio Integrado da instituição. Conclui-se que o processo de reformulação curricular das ETECs, influenciado pelas diretrizes da BNCC e da reforma do Ensino Médio, configura-se como um movimento alinhado a interesses de mercado que priorizam a formação de sujeitos adaptáveis às exigências econômicas, em vez de propiciarem a formação de sujeitos autônomos, críticos e historicamente situados. Ainda que se utilize o discurso da personalização e da liberdade de escolha por meio dos itinerários formativos, o que se observa é a padronização da formação e o aprofundamento da dualidade educacional. Sob essa perspectiva, a dissertação confirma a hipótese de que os documentos curriculares do Centro Paula Souza refletem os impactos diretos das políticas educacionais neoliberais, promovendo uma adaptação da educação técnica às demandas do capital. A educação, que deveria ser espaço de emancipação e transformação, passa a ser regulada por princípios de produtividade, empregabilidade e rentabilidade, deslocando sua função social mais ampla e crítica.

Palavras-chave: BNCC; Centro Paula Souza; Ensino Médio Integrado; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This research study focuses on the curricula of Integrated High School Education at Centro Paula Souza, an institution of great relevance for professional and technical education in the State of São Paulo. The question that guides the research is: how were the principles and guidelines that define the New High School and the BNCC incorporated into the curricular documents of the Integrated High School of Centro Paula Souza? The general objective of the research is to understand how the New High School Education, established by Law No. 13,415/2017, and the National Common Curricular Base (BNCC) modify the curricular documents that define the curricula of Integrated High School Education in the State Technical Schools (Etecs) administered by Centro Paula Souza. To achieve this objective, two main methodological procedures will be used: a bibliographic review and a documentary research. The bibliographic review allows for a theoretical basis for the study, identifying the main academic publications on recent educational policies, such as the BNCC and the New High School Education, and their influences on professional and technical education. Documentary research, in turn, enables a detailed analysis of the official documents of the Paula Souza Center, as well as national regulations, to understand how these guidelines were incorporated and adapted into the institution's Integrated High School curricula. It is concluded that the process of curricular reformulation of the ETECs, influenced by the guidelines of the BNCC and the High School Reform, is configured as a movement aligned with the interests of the market, which prioritizes the formation of subjects adaptable to economic demands, instead of autonomous, critical and historically situated subjects. Even though the discourse of personalization and freedom of choice through educational itineraries is used, what is observed is the standardization of training and the deepening of educational duality. From this perspective, the dissertation confirms the hypothesis that the curricular documents of the Paula Souza Center reflect the direct impacts of neoliberal educational policies, promoting an adaptation of technical education to the demands of capital. Education, which should be a space for emancipation and transformation, is now regulated by principles of productivity, employability and profitability, displacing its broader and more critical social function.

Key words: BNCC; Centro Paula Souza; New High School; Integrated High School.

RÉSUMÉ

Cette étude de recherche se concentre sur les programmes d'enseignement secondaire intégré du Centro Paula Souza, une institution d'une grande importance pour l'enseignement professionnel et technique dans l'État de São Paulo. La question qui guide la recherche est la suivante : comment les principes et les lignes directrices qui définissent le Nouveau Lycée et le BNCC ont-ils été intégrés dans les documents curriculaires du Lycée Intégré du Centre Paula Souza ? L'objectif général de la recherche est de comprendre comment le Nouveau Lycée, établi par la loi n° 13.415/2017, et la Base Curriculaire Commune Nationale (BNCC) ont modifié les documents curriculaires qui définissent les programmes du Lycée Intégré dans les Écoles Techniques d'État (Etecs) administrées par le Centre Paula Souza. Pour atteindre cet objectif, deux procédures méthodologiques seront utilisées : la revue bibliographique et la recherche documentaire. La revue bibliographique fournit une base théorique à l'étude, en identifiant les principales discussions académiques sur les politiques éducatives récentes, telles que le BNCC et le New Secondary Education, et leurs influences sur l'enseignement professionnel et technique. La recherche documentaire permet à son tour une analyse détaillée des documents officiels du Centre Paula Souza, ainsi que des réglementations nationales, pour comprendre comment ces directives ont été incorporées et adaptées aux programmes d'études du lycée intégré de l'institution. On conclut que le processus de reformulation curriculaire des ETEC, influencé par les lignes directrices du BNCC et de la Réforme du Lycée, se configure comme un mouvement aligné sur les intérêts du marché, qui priviliege la formation de matières adaptables aux demandes économiques, au détriment des matières autonomes, critiques et historiquement situées. Même si l'on utilise le discours de la personnalisation et de la liberté de choix à travers les itinéraires éducatifs, on observe une standardisation de la formation et un approfondissement de la dualité éducative. Dans cette perspective, la thèse confirme l'hypothèse selon laquelle les documents curriculaires du Centre Paula Souza reflètent les impacts directs des politiques éducatives néolibérales, favorisant une adaptation de l'enseignement technique aux exigences du capital. L'éducation, qui devrait être un espace d'émancipation et de transformation, est désormais régulée par des principes de productivité, d'employabilité et de rentabilité, déplaçant sa fonction sociale plus large et plus critique.

Mots-clés : BNCC ; Centre Paula Souza; Nouveau Lycée. Lycée Intégré.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCCEM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CEEPEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
- CPS - Centro Paula Souza
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- EDH - Educação em Direitos Humanos
- EMIEPT - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- EPT - Educação Profissional e Tecnológica
- ETEC - Escola Técnica Estadual
- ETIM - Ensino Técnico Integrado ao Médio
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC - Ministério da Educação
- MP - Medida Provisória
- OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PISA - Prova Internacional de Avaliação de Alunos
- PNE - Plano Nacional de Educação
- REPU - Rede Escola Pública e Universidade
- SCIELO - Scientific Electronic Library Online
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	11
2 INTRODUÇÃO.....	15
2.1 O processo de problematização do objeto de estudo: apontamentos iniciais.....	15
2.2 O objeto de estudo	20
2.3 O problema da pesquisa	21
2.4 O objetivo geral da pesquisa.....	22
2.5 Os objetivos específicos da pesquisa	22
2.6 Procedimentos metodológicos da pesquisa	22
3. REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA SOBRE A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO.....	25
3.1 Neoliberalismo e educação	27
3.2 A BNCC e a Reforma do Ensino Médio.....	33
3.3 Ensino Médio Integrado e o Centro Paula Souza	41
4 A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO	50
4.1 A Base Nacional Comum Curricular	50
4.2 Contexto histórico	53
4.3 Fundamentos e diretrizes da BNCC para a Educação Básica	57
4.4 O Novo Ensino Médio	59
5 OS DOCUMENTOS CURRICULARES DO CENTRO PAULA SOUZA NO CONTEXTO DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	65
5.1 A proposta curricular de 2006	66
5.2 Competências Empreendedorismo no discurso do CPS.....	78
5.3 O papel do GFAC na organização curricular do Centro Paula Souza	85
5.4 O Centro Paula Souza e a BNCC.....	88
5.4.1 Propostas de Matrizes Curriculares – BNCC.....	89
5.4.2 Competências e Habilidades	96
5.5 Comparativo de Matriz Curricular (2015 e 2021)	102
5.5.1Matriz Curricular 2015	103
5.5.2 Matriz Curricular 2021	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	115

1 APRESENTAÇÃO

Nascida em Santo André, filha do Sr. Toninho e de Dona Joana, comecei minha carreira como professora aos 9 anos, brincando com outras crianças no quintal de casa. Bastavam uma pequena lousa, giz e apagador para que a aula começasse. Os alunos - vizinhas e primos - aprendiam os conteúdos que eu, no período da manhã, estudava na escola. Eu era uma professora exigente, mas, ao mesmo tempo, muito querida pelos pequenos alunos.

Com o passar dos anos, comecei a trabalhar cedo e não tive um desempenho excelente no Ensino Médio. Para ingressar em uma faculdade, senti a necessidade de aprimorar os conhecimentos já adquiridos e decidi me inscrever em um cursinho pré-vestibular. Nessa época, ainda não tinha certeza de qual profissão seguir. Em meio às incertezas da adolescência, havia esquecido o quanto eu amava lecionar para os meus pequenos alunos da infância.

Após muitos conselhos do meu pai, me inscrevi no curso de Letras, ingressando na Universidade Bandeirante de São Paulo. Ele dizia que ser professor era muito bonito, pois o conhecimento é o bem mais precioso que temos, aquele que ninguém pode nos roubar e que mais bonito ainda era compartilhá-lo. E foi assim, entre falas de amor pelo conhecimento, que se reacendeu em mim a possibilidade de voltar a ser a professora Helena, como era chamada pelos pequenos alunos.

Fiz Licenciatura em Letras - Português e Inglês, conheci muitas pessoas interessantes e fiz amizades valiosas, como a de Cris, uma amiga querida que permaneceu presente mesmo após os tempos de universidade. Estivemos juntas em almoços, telefonemas de aniversário, parques e ações sociais. Cris tornou-se professora e hoje vive como missionária, ajudando outras pessoas, e me impulsionou a me tornar uma professora e uma pessoa melhor. Finalmente, eu estava formada.

A professora Helena agora tinha um diploma e poderia ensinar para uma sala cheia de alunos, o que me assustava. Como sempre tive medo de encarar desafios, minhas mãos suavam frio só de pensar nessa possibilidade. Ainda insegura sobre minha capacidade de ser uma boa professora, continuei no meu emprego em telecomunicações. Gostava do trabalho, mas a melhor parte era conversar com as pessoas, ensinar algo que eu sabia. Foi observando a mim mesma que, um dia, pensei que poderia realmente fazer o que gostava. Eu tinha o diploma, estava habilitada; o que faltava?

Após refletir, inscrevi-me como professora eventual em uma escola próxima à minha casa. Assim que fui chamada, abandonei o emprego e me dediquei ao que me fazia feliz: ensinar.

Não consigo descrever a sensação de entrar pela primeira vez em uma sala de aula de verdade. Era bem diferente de estar no quintal da minha mãe. Os alunos eram muitos, a lousa era maior, o horário era rígido, a responsabilidade era imensa. Enfim, a professora Helena havia voltado. Eu tinha um avental com meu nome bordado, uma caixinha de madeira para o giz, livros e muitos sonhos.

Lecionei pouco tempo como professora eventual até surgir um concurso público, no qual fui aprovada em 2011. A professora Helena agora era servidora pública. Com todas as responsabilidades da profissão, surgiram muitos questionamentos e dúvidas: seria possível dar conta de todas as demandas? Faria um bom trabalho? Eu tinha de responder não apenas à direção e à coordenação, mas também aos pais dos alunos, além da minha própria consciência e vontade de fazer tudo sempre da melhor forma possível.

Mesmo morando no ABC paulista, acabei atribuindo minhas aulas no extremo leste da capital, por falta de vagas em escolas próximas à minha residência. Era um longo percurso diário. Lecionava em uma única escola, o que já era um privilégio, visto que muitos professores iniciantes precisavam trabalhar em duas ou três escolas por falta de aulas. Ensinava Língua Portuguesa para alunos dos oitavos e nonos anos do período da tarde e para o Ensino Médio do período da noite. Durante um semestre, para completar minha carga horária, lecionei na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando muitas reflexões surgiram sobre questões de acesso à educação, oportunidades e dificuldades enfrentadas pelos alunos para concluir seus estudos. Muitos deles, já em idade avançada, contavam histórias tristes que me faziam lembrar das letras de músicas que ajudava um amigo a compor no Ensino Médio.

(Naquela época, eu me sentava à frente de um colega de sala que era integrante de uma banda de punk rock. Ele era vocalista e escrevia letras de música com um tom de revolta contra o capitalismo e a desigualdade social. Ele costumava pedir minha ajuda para construir as rimas e dar opinião sobre as canções. Foi ali que minhas inquietações sobre questões sociais começaram a surgir, e esse colega, quase sem querer, me fez refletir sobre importantes questões políticas e repensar alguns posicionamentos.)

Voltando ao EJA, as aulas trouxeram de volta aquelas agitações que meu colega do Ensino Médio havia despertado. Muitas histórias de vida e processos dolorosos compunham minhas noites na escola estadual. Mesmo tristes, eu gostava de ouvir atentamente cada uma delas, tentando entender os detalhes e os obstáculos que causavam a falta de acesso à educação por tanto tempo. Ao final de cada narrativa, o mesmo pensamento: ao pobre, o trabalho; ao rico, o estudo.

Em outra escola, mais próxima, atendia alunos em condições de vulnerabilidade ainda maiores: famílias desestruturadas, dificuldades financeiras sérias e até insegurança alimentar. Ali, vi na prática o que meu colega do Ensino Médio descrevia, muitas vezes com minha ajuda, sobre a real desigualdade social que assola nosso país. Vi de perto um aluno do sexto ano que, com vontade de jogar futebol, foi sem tênis e se machucou jogando de chinelo. Ao perguntar por que estava de chinelo, ele me disse que não tinha tênis. Em outra situação, um aluno com deficiência visual sentava na primeira carteira, mas não usava óculos. Ele fingia escrever, girando a caneta numa folha de caderno, fazendo rabiscos. Quando perguntei o que estava acontecendo, ele me contou que não enxergava e que seus pais não podiam comprar os óculos.

Essas histórias faziam parte da minha rotina e despertaram o interesse em me aprofundar nas questões das políticas educacionais, na esperança de entender a raiz de tantos problemas e talvez promover alguma mudança, assim como meu colega do Ensino Médio, que gritava em forma de canção sua indignação. Enquanto não investia nos estudos, me dedicava a ajudar como podia. Organizava eventos para arrecadar dinheiro com ajuda dos meus pais, de amigos queridos e colegas de trabalho. Foram bazares, rifas e publicações que davam visibilidade às causas que tanto me doíam no coração. Com os esforços de todos conseguimos calçar o aluno ferido, providenciar óculos para o que não enxergava, construímos uma casa para uma mãe de cinco alunos e depois outra para a família do menino que agora tinha tênis para jogar bola. Apesar dessas ações, minha inquietação não diminuía, mas compreendi que é a educação que tem o poder de tornar o mundo menos injusto, pois o conhecimento liberta. Por isso, as políticas educacionais são tão afetadas por governos ruins, que penalizam os pobres e aprofundam as desigualdades.

Em 2017, comecei a lecionar na Escola Técnica Estadual de Cidade Tiradentes, onde ainda atuo como professora de Inglês e Linguagem, Trabalho e Tecnologia para alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico. Acumulei os dois cargos até 2019, quando pedi exoneração da escola estadual. Desde então, dedico-me exclusivamente à Etec de Cidade Tiradentes, onde também passei pela coordenação por quatro anos, antes de sair para me concentrar nas pesquisas. Chegou, enfim, a hora de a professora Helena se aprofundar em suas inquietações, investigando as causas e consequências que o capitalismo e o neoliberalismo trazem para as escolas e o aprendizado de nossos alunos.

Ao ser aprovada como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE, fiquei encantada com as aulas presenciais e com o vasto conhecimento que os professores nos trazem durante as enriquecedoras horas que passamos juntos. Percebi que agora

a jornada havia se tornado séria: a professora de 9 anos que dava aulas no quintal da mãe estava se transformando em uma pesquisadora. Tive a sorte de contar com o professor Celso Carvalho como orientador, a quem respeito profundamente por seus posicionamentos claros e sua condução assertiva em todo o processo.

Agora, a professora Denise Helena está mais próxima de encontrar as respostas que sempre buscou, por meio do estudo e da pesquisa.

2 INTRODUÇÃO

A implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, representa um marco significativo na política educacional brasileira contemporânea. As diretrizes que esse documento institui foram construídas com o propósito de reorganizar o currículo do Ensino Médio, promovendo maior flexibilidade, aprofundamento em áreas específicas do conhecimento e ampliação das possibilidades de formação dos estudantes. A BNCC estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em âmbito nacional, assegurando uma base comum para todos, ao mesmo tempo em que permite a inserção de conteúdos contextualizados de acordo com as necessidades locais.

A reforma do Ensino Médio, orientada pela BNCC, propõe uma nova arquitetura curricular que articula a formação geral básica a itinerários formativos, permitindo que o estudante tenha maior protagonismo na construção de seu percurso escolar. Essa reformulação curricular visa, em parte, responder às críticas sobre a fragmentação do Ensino Médio tradicional, a alta taxa de evasão escolar e o descompasso entre os conteúdos escolares e a realidade dos jovens.

Nesse cenário, a proposta de desenvolvimento de competências tornou-se central, orientando a organização dos currículos e das práticas pedagógicas com foco na aplicabilidade do conhecimento, na formação integral do estudante e no fortalecimento de sua autonomia. A nova estrutura curricular busca, segundo as propostas, formar sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo e atuar de forma significativa na sociedade e no mundo do trabalho.

Dessa forma, compreender os princípios que fundamentam a BNCC e a reforma do Ensino Médio é essencial para a análise das transformações ocorridas no currículo das escolas públicas de ensino regular e técnico do país, especialmente aquelas vinculadas a instituições como o Centro Paula Souza, que atua diretamente na oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

2.1 O processo de problematização do objeto de estudo: apontamentos iniciais

O aprofundamento dos estudos e a compreensão sobre as reformas educacionais para o Ensino Médio que vêm sendo realizadas nas últimas décadas é, inegavelmente, temática de muita importância, não somente para educadores, mas para toda sociedade. Tal reforma tem implicado uma série imensa de ações e modificações na organização escolar, no trabalho docente e nas expectativas discentes. São mudanças que envolvem de forma ampla os currículos

escolares, a definição do que deve ser ensinado, a formação de professores, o financiamento da educação, as relações entre formação propedêutica e profissional, a profissão docente e a gestão escolar. Portanto, um universo de questões que mobiliza interesses os mais diversos.

As reformas propostas para o Ensino Médio, formuladas por diferentes governos desde a década de 1990, em razão dos interesses imensos que mobilizam, acentuam o debate e expõem de forma ampla concepções muito distintas de formação. Há diferentes grupos envolvidos nesse debate e nas políticas educacionais, cujas disputas se dão nas mais diversas esferas de poder como Ministério da Educação (MEC), Congresso Nacional, Conselho Nacional de Educação (CNE), mídia corporativa, universidade, associações docentes, sindicatos de professores, entidades empresariais, fundações privadas, organizações não-governamentais, entre outras, constituindo um enorme campo de disputa. O que esses grupos de interesse propõem em termos de organização do Ensino Médio? O que os separa e o que os une? Tratemos brevemente dessa questão.

Que o Ensino Médio se constitui em nível de ensino questionado e criticado não é novidade. O sentido que possui ora é visto como etapa preparatória para o ingresso no ensino superior ora como preparação e formação profissional. Criticado por ser muito acadêmico, já foi objeto de diferentes tentativas de dar a ele caráter profissionalizante, como ocorreu na década de 1970 com a reforma proposta pela Lei 5692/197 e na década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e sua proposta de incorporação da pedagogia das competências, da flexibilização curricular e da ênfase em um currículo voltado a adaptar os trabalhadores às demandas dos mundos do trabalho. Com a ascensão política dos governos petistas, a expectativa era de que houvesse a reorganização dos currículos do Ensino Médio e de que esses passassem a efetivamente a ser organizados nos marcos definidos pela LDB de 1996, que postulou o Ensino Médio integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 apresentaram como proposta a formação integral, alicerçada em uma compreensão de educação e formação que tinha como base o trabalho como princípio educativo. Quatro anos depois, em 2016, o golpe contra a presidente Dilma Rousseff levou novamente ao poder forças políticas comprometidas com uma concepção de formação instrumental e aligeirada, as quais apresentaram uma nova proposta de reforma curricular para o Ensino Médio, retomando concepções de formação baseadas nas competências, na formação aligeirada e na instrumentalização do saber.

A reforma do Ensino Médio de 2017, feita via medida provisória e com cerceamento total

do debate, apresentou elementos mais danosos quando comparada às reformas dos anos 1990. Além de uma concepção curricular fundada em competências, do aprofundamento de uma concepção instrumental e aligeirada de formação, de uma reorganização da carga horária que diminuiu sensivelmente o espaço das disciplinas de formação geral, ela trouxe como elemento novo a organização dos currículos a partir dos itinerários formativos, constituídos pelas quatro áreas de conhecimento já existentes, com a inclusão da formação profissional. No desenho da reforma foi definido que os discentes poderiam fazer escolhas dos itinerários disponibilizados pelas escolas sem a obrigatoriedade de cursar todos, criando assim a falsa expectativa de que o aluno teria o poder de definir sua formação e trajetória. Em torno disso, a propaganda oficial foi intensa e disseminou-se a tese de que o Novo Ensino Médio, como passou a ser definido oficialmente, tinha agora a preocupação central de atender ao discente, criando as condições para o protagonismo do aluno.

Paralelamente à reforma de 2017 do Ensino Médio tivemos outro processo com significativa influência no debate educacional: a elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também ocorreu no contexto político que levou ao golpe de 2016 e, por essa razão, teve sua elaboração condicionada por esse processo, sendo seus rumos e concepções capturados pelas forças políticas que assumiram o poder em 2016. Novamente a disputa em torno do Ensino Médio levou as forças vencedoras a adotarem uma postura diferente, postergando a divulgação da versão final da BNCC do Ensino Médio, excluindo do debate a maior parte de educadores e apresentando, em 2018, uma versão mais articulada com as diretrizes da reforma do Ensino Médio de 2017.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017). O documento determina as competências e habilidades essenciais, enquanto parte do currículo é dedicada aos itinerários formativos escolhidos. Já a reforma do Ensino Médio no Brasil foi criada com o objetivo de reorganizar o currículo dessa etapa educacional para torná-lo mais flexível e adaptado às necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho.

A reforma introduziu a possibilidade de os alunos escolherem itinerários formativos conforme seus interesses e aspirações profissionais, abrangendo áreas como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. De acordo com Ferretti (2017, p. 28),

Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora.

Temos, a partir desse momento, o processo de implementação das referidas reformas pelas redes públicas de ensino. No caso específico do estado de São Paulo, o acompanhamento da implementação dessas reformas, feitas pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU), tem mostrado, por meio de relatórios técnicos, a enorme devastação da organização e da estrutura da educação nas escolas da Rede Estadual de Ensino com problemas de todo o tipo, fato que gerou enorme frustração entre alunos e docentes, em que pese toda a publicidade oficial que tentava mostrar outra realidade.

O enfrentamento das questões do Ensino Médio não são fatos isolados, mas a essência do debate mais abrangente envolve a organização do trabalho nas sociedades capitalistas contemporâneas. No caso da educação e da formação, há uma ação ampla no sentido de organizar a educação para responder às demandas do capital, especificamente quanto à formação profissional. Se há um contexto em que o trabalho especializado e qualificado é cada vez mais diminuto, ocorre a ampliação da demanda por trabalhadores com formação profissional mais simples. Se o processo tecnológico demanda trabalhadores especializados, esses não são maioria e, ao mesmo tempo, o processamento de base tecnológica simplifica operações e procedimentos, ampliando a demanda por trabalhadores com qualificações simples. Essa ação ampla é disseminada e estimulada mundo afora pelas organizações multilaterais criadas pelas forças do capital, especificamente o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Gentili (2009) denuncia um processo de “universalização sem direitos” e “expansão condicionada” da educação, resultado de políticas que priorizam a lógica de mercado em detrimento da justiça social. Organizações multilaterais, como as citadas anteriormente, embora em muitos momentos se apresentem como promotoras do desenvolvimento educacional, têm atuado historicamente como vetores de uma racionalidade tecnocrática e economicista que reduz o direito à educação à sua funcionalidade no mercado de trabalho. O autor evidencia que tais organismos influenciam reformas educacionais a partir de diagnósticos e recomendações baseados em indicadores quantitativos, frequentemente desconsiderando as desigualdades estruturais e culturais dos países, em particular dos latino-americanos. Ao promoverem a

padronização e a meritocracia como pilares das reformas educacionais, essas instituições contribuem para uma segmentação dos sistemas de ensino e para a negação de uma educação como direito humano universal, tal como proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

As discussões acerca da organização do Ensino Médio que surgem em razão das reformas recentes nos obrigam a situar a compreensão do que vem ocorrendo para além dos espaços escolares, posto que a discussão extrapola o campo do debate curricular à medida que revela outros interesses e dimensões do tema como a mercantilização da educação e a forma que o discurso neoliberal tem sido incorporado nas propostas de currículos escolares, a consequente privatização do saber escolar a ser ensinado e a priorização dos interesses mercadológicos. Um contexto em que, ao invés de uma educação integral e solidária, que contribua para a emancipação e a formação dos alunos, ocorre a redução do espaço público, pela qual a escola é tratada sob a ótica do mercado e das técnicas de gestão, resultando no esvaziamento dos conteúdos políticos relacionados à cidadania, que passam a ser substituídos pelos direitos do consumidor. (Silva, 1999)

A elaboração da reforma foi fortemente influenciada por políticas neoliberais que buscam alinhar a educação às demandas do mercado, promovendo a eficiência econômica e a formação de capital humano. Essas políticas enfatizam a preparação dos alunos para o mercado de trabalho e a competitividade global, muitas vezes em detrimento de uma educação integral e crítica. A reforma responde a pressões por modernização e maior conexão entre educação e empregabilidade, mas enfrenta desafios como a necessidade de infraestrutura adequada, formação continuada dos professores e engajamento da comunidade escolar, além de críticas sobre o potencial aumento das desigualdades educacionais e a mercantilização da educação.

De acordo com Apple (2016), o neoliberalismo na educação é caracterizado por iniciativas baseadas no mercado que transformam a educação numa mercadoria, com mais foco na escolha dos clientes individuais do que na plena participação coletiva. Essa abordagem, por vezes referida como democracia frágil, contrasta com a democracia densa que depende da plena participação da comunidade. O autor afirma que misturar o neoliberalismo com o neoconservadorismo leva a uma cultura de auditoria que reforça a regulamentação rígida e padronizada de conteúdos e comportamentos educacionais. Ademais, o autor afirma que essas políticas educacionais neoliberais afetam diretamente a qualidade e a igualdade da educação dada sua ênfase na competitividade e nos resultados dos testes. A abordagem de mercado dos sistemas educacionais cria o que muitos estudiosos chamam de quase-mercados, pela qual as

escolas estão competindo por recursos e matrículas. Essa dinâmica pode levar a uma maior polarização e desigualdade no sistema educacional, o que contradiz o ideal de oportunidade igualitária e justiça social ao qual o sistema educacional deveria corresponder.

Nesse processo amplo, em 2022, com a eleição de um novo governo petista, abriu-se a possibilidade e criou-se a expectativa de que seria possível a revogação da reforma do Ensino Médio de 2017. Tal processo não se concretizou, limitando-se o governo a enviar ao Congresso Nacional projeto de Lei para alterar alguns aspectos dessa reforma, incorporando algumas demandas de seus críticos, mas sem alterar sua estrutura geral. O processo de discussão do projeto de Lei no Congresso revelou que as forças políticas que foram responsáveis pelo golpe de 2016 não estavam dispostas a ceder. Ao longo do processo de tramitação na Câmara e no Senado, apesar de alguns avanços referentes a carga horária destinada às disciplinas de formação geral, prevaleceu a concepção de formação profissional aligeirada e de itinerários formativos, que agora terão suas diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação, além da manutenção do falacioso discurso de que o protagonismo é do aluno. Uma vitória para os defensores de uma concepção de formação centrada nas expectativas de formação profissional aligeirada, em detrimento da formação básica ampla e integral.

2.2 O objeto de estudo

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os currículos do Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do Ensino Médio, especificamente nos documentos curriculares do Ensino Médio Integrado das escolas técnicas administradas pelo Centro Paula Souza. A escolha do Centro Paula Souza como universo da pesquisa se justifica pela relevância dessa instituição no contexto da educação profissional e técnica do estado de São Paulo. O CPS é uma das maiores e mais influentes redes de educação técnica e tecnológica do Brasil, responsável por formar milhares de jovens e adultos anualmente, desempenhando um papel crucial na qualificação profissional e no desenvolvimento econômico do estado e do país.

Ao estudar os currículos do Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza, a pesquisa permitirá compreender como a instituição está implementando as novas diretrizes da BNCC e da reforma do Ensino Médio que visam flexibilizar o currículo, integrar a formação geral com a formação técnica e promover uma educação mais alinhada às necessidades do mercado de trabalho e, em tese, aos interesses dos estudantes. Dada a importância do Centro Paula Souza

como referência em educação profissional e técnica, investigar seus documentos curriculares oferece uma oportunidade única de avaliar os impactos reais dessas políticas educacionais em um contexto de alta relevância educacional.

Além disso, o estudo dos currículos do Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza permite explorar como a instituição adapta suas diretrizes educacionais para atender tanto às exigências legais quanto às demandas regionais e do setor produtivo. Esse tipo de análise é fundamental para entender os desafios e as potencialidades da implementação da BNCC e da reforma do Ensino Médio em instituições que conciliam o ensino regular com a formação técnica, promovendo uma educação mais inclusiva, dinâmica e voltada para a cidadania e o trabalho. Portanto, a escolha do Centro Paula Souza como *locus* da investigação não só contribui para o avanço do conhecimento científico na área de educação, mas também oferece subsídios valiosos para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas educacionais mais eficazes e contextualizadas, que podem ser replicadas em outras instituições de ensino médio integrado no Brasil.

A partir de 2017, com a promulgação da BNCC e a consequente reforma do Ensino Médio, que juntas apresentaram alterações na organização das escolas, teve início o processo de adequação dos currículos dos cursos do Centro Paula Souza. Desse cenário emergiram indagações que levaram à busca de entender a forma como essas reformas educacionais foram e elaboradas, organizadas e disseminadas nos currículos dos alunos do Ensino Médio Integrado das ETECs. O Ensino Médio Integrado, referência para esta pesquisa, tem como finalidade anunciada pela instituição desenvolver uma formação profissional que atenda às necessidades do mercado de trabalho. Após o período em que as reformas foram institucionalizadas, ocorreram modificações na organização e na distribuição das disciplinas, com a redução da carga horária das disciplinas pertencentes à base comum e a ampliação das disciplinas da base técnica.

Tendo em vista o acima exposto, o objeto de estudo desta pesquisa são os currículos do Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza.

2.3 O problema da pesquisa

A questão que direciona a pesquisa é: De que forma os **princípios e diretrizes** que definem o Novo Ensino Médio e a BNCC foram incorporados nos documentos curriculares do Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza?

2.4 O objetivo geral da pesquisa

O objetivo geral da pesquisa é compreender como o Novo Ensino Médio e a BNCC modificaram os documentos curriculares que definem os currículos do Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza.

2.5 Os objetivos específicos da pesquisa

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- 1) Analisar o impacto do Novo Ensino Médio e da BNCC na distribuição das disciplinas dos cursos de Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza.
- 2) Identificar as mudanças introduzidas nos documentos curriculares do Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza após a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

2.6 Procedimentos metodológicos da pesquisa

A fim de que se pudesse responder aos questionamentos citados anteriormente, a pesquisa teve como procedimentos: revisão bibliográfica, composta por estudos relacionados ao tema, o que contribuiu para a fundamentação teórica da análise e para a discussão dos resultados; pesquisa documental, calcada no levantamento e análise de documentos de política educacional como a BNCC, o Novo Ensino Médio, além de documentos de organização curricular elaborados pelo Centro Paula Souza para o Ensino Médio Integrado.

A revisão bibliográfica consiste no levantamento e análise crítica de estudos e pesquisas já existentes sobre o tema. Esse método permitiu compreender o contexto teórico e conceitual das mudanças educacionais, identificando os principais debates acadêmicos, as abordagens teóricas utilizadas e as contribuições de diferentes autores para o entendimento das políticas educacionais recentes. Pela revisão bibliográfica, a pesquisa buscou mapear o conhecimento já produzido sobre a BNCC, a reforma do Ensino Médio e a educação técnica e profissional, situando o estudo em um cenário mais amplo de discussões acadêmicas e científicas.

De acordo com Severino (2013, p. 122), a pesquisa bibliográfica se concretiza a partir do

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

A pesquisa documental, por sua vez, envolve o estudo aprofundado dos documentos

oficiais que orientam as práticas pedagógicas e curriculares do Centro Paula Souza, assim como das diretrizes estabelecidas pela BNCC e pela reforma do Ensino Médio. Esse método possibilitou a análise dos textos normativos que formalizam as mudanças curriculares, na medida em que permitiu identificar como as competências, habilidades e objetivos propostos pelas políticas educacionais estão sendo incorporados no Ensino Médio Integrado da instituição. A pesquisa documental foi fundamental para compreender o contexto regulatório e as adaptações feitas pela instituição em resposta às exigências nacionais, oferecendo uma visão crítica sobre a implementação das diretrizes. Segundo Severino (2013, p. 122), a pesquisa documental utiliza como

fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

A combinação desses procedimentos foi de grande importância para a pesquisa, pois permitiu uma abordagem integrada que alinha a análise teórica com o exame das fontes documentais como base empírica. Enquanto a revisão bibliográfica forneceu a fundamentação teórica e posicionou a pesquisa no campo acadêmico, a pesquisa documental permitiu investigar empiricamente como as políticas educacionais se materializaram em documentos específicos. Dessa forma, a pesquisa buscou compreender as diretrizes e mudanças propostas nos documentos curriculares do Centro Paula Souza.

As fontes primárias que foram utilizadas no processo metodológico da dissertação incluem: 1. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** – documento oficial que estabelece as diretrizes e competências essenciais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica em todo o Brasil, incluindo o Ensino Médio. A BNCC serviu como referência para a análise das mudanças curriculares implementadas no Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza. 2. **Lei n.º 13.415/2017** – institui o Novo Ensino Médio no Brasil, introduzindo mudanças significativas na estrutura curricular, flexibilização e ampliação da carga horária, e estabelecendo novas diretrizes para a formação geral e técnica dos estudantes. Esse documento é crucial para compreender o contexto normativo e as exigências legais que influenciam as modificações nos currículos. 3. **Documentos do Centro Paula Souza** – conjunto de documentos institucionais que incluem planos curriculares, diretrizes pedagógicas, orientações metodológicas e outros materiais que definem o currículo e as práticas de ensino do Ensino Médio Integrado oferecido pelas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) sob a gestão do Centro

Paula Souza. Os documentos são: Proposta de Currículo por Competências para o Ensino Médio (2006); Competências e Atribuições Empreendedoras (2019); Missão, Concepções e Práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (2018) e Proposta do Centro Paula Souza – Competências, Habilidades e Propostas de Matriz Curricular da BNCC (2017). Esses documentos foram essenciais para analisar como as diretrizes nacionais da BNCC e da Lei do Novo Ensino Médio foram adaptadas e implementadas na instituição. Ademais, as fontes primárias foram fundamentais para a pesquisa, pois permitiram uma análise direta das políticas e diretrizes que moldam o currículo do Ensino Médio Integrado, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das influências e adaptações realizadas no contexto específico do Centro Paula Souza.

Vale ressaltar que, em 2024, a Lei nº 13.415/2017 que instituiu a Reforma do Ensino Médio passou por alterações significativas com a aprovação do Projeto de Lei nº 5.230/2023, sancionado com vetos pela presidência da República. As mudanças buscaram responder às críticas de estudantes, professores e especialistas, que apontavam problemas na implementação da Reforma, especialmente no que se refere à redução da carga horária de disciplinas da formação geral básica e à fragmentação do currículo. A principal mudança estabeleceu que a carga horária mínima da formação geral básica passava a ser de 2.400 horas nos três anos do Ensino Médio, ampliando o tempo dedicado às disciplinas comuns da BNCC e limitando os itinerários formativos a 600 horas. Além disso, o novo texto definia regras mais claras para a oferta das áreas técnicas e garantia que todas as escolas oferecessem, no mínimo, dois itinerários, buscando assegurar maior equidade e qualidade na formação dos estudantes.

3. REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA SOBRE A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO

Esta seção apresenta os resultados da revisão bibliográfica realizada, os quais subsidiaram a análise tanto dos documentos normativos que definem a BNCC e o Novo Ensino Médio quanto os documentos que norteiam os currículos do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Centro Paula Souza. É de suma importância o diálogo com esses autores para que se possa inferenciar a dimensão do objeto que pesquisamos e incorporar conceitos e categorias utilizados. A partir desse movimento, descobertas e achados inúmeros podem surgir, abrindo possibilidades até então não pensadas. Em síntese, o objetivo de uma revisão bibliográfica é identificar e incorporar o conhecimento já produzido na área de educação, bem como cotejar os resultados encontrados com os de nossa pesquisa, pois, de acordo com Freitas (2016, p.76),

Após a organização desses elementos, podemos ter mais claro o que queremos, a construção do objeto, qual objetivo, a formulação da questão de pesquisa, porque estou pesquisando, entre outros questionamentos. Depois de realizar diversas tentativas de estruturar essas questões, finalmente pensamos nos procedimentos e teorias que vamos utilizar. Todo esse processo demanda tempo, persistência, vivência e busca.

A fim de trazer veracidade e forte embasamento, foram relacionados artigos, dissertações e teses de *sites* e repositórios de relevância acadêmica, escolhidos de forma minuciosa. Inicialmente, procurou-se por títulos que fizessem relação com o nosso objeto de estudo, no uso de palavras-chave. A partir de então, foram lidos os resumos dos textos identificados, a fim de definir quais seriam relevantes para a pesquisa. Ao fim dessa etapa foram selecionados os trabalhos cuja leitura seria aprofundada para fins de fundamentação desta pesquisa.

Após essa seleção, o capítulo foi estruturado e dividido em três seções: 1. Neoliberalismo e Educação, subtítulo que tem como foco analisar estudos que contemplam a relação das políticas neoliberais e a educação. Os dados encontrados evidenciam como as questões de interesse empresarial são incorporadas nos documentos curriculares das escolas brasileiras; 2. BNCC e Reforma do Ensino Médio, que apresenta textos que analisam criticamente as propostas dos documentos oficiais que modificaram intensamente os currículos do Ensino Médio; 3. Ensino Médio Integrado e Centro Paula Souza, que apresenta textos que discutem as mudanças ocorridas nos currículos dessa instituição no processo de reforma e se há a presença de políticas neoliberais associadas a elas.

Tal forma de estabelecer uma divisão/classificação dos textos levantados foi elaborada

com a finalidade de compreender - ou ao menos de propiciar maior elucidação - a presença das concepções e das políticas neoliberais nos currículos do Ensino Médio Integrado, modalidade oferecida pelo Centro Paula Souza pelas escolas técnicas estaduais. A intenção foi de aprofundar cada uma das três subseções para fins de estabelecer análises e reflexões críticas sobre nosso objeto de estudo, contribuindo para sua fundamentação.

Foram acessados, pela *internet*, os *sites* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* (Scielo). Esses *sites* possibilitam o acesso a pesquisas e estudos importantes para a elaboração de nosso trabalho. Foram utilizadas palavras-chave de cada categoria para refinar a busca pelos dados necessários. Diante da grande variedade de estudos resultantes do levantamento fez-se necessária uma leitura prévia para definir os que mais se adequavam à pesquisa, que tem como objeto de estudo os currículos do Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza. Assim, como refinamento da busca de publicações mais adequadas à presente pesquisa, tomou-se como ponto de partida a leitura dos resumos. Após a verificação de que o estudo serviria para embasar e realçar ideias que contribuíam para compor a dissertação, houve também a leitura das considerações finais das pesquisas, para que se pudesse entender as conclusões provisórias relativas aos questionamentos e indagações apresentados pelos respectivos autores. Dessa forma, foi descrito detalhadamente o resultado numérico das buscas por artigos, teses e dissertações relevantes para o embasamento científico e para a identificação de novas possibilidades de investigação e de estudo referentes a este trabalho.

Notou-se que a primeira seção, nomeada *Neoliberalismo e Educação*, possui estudos menos atuais, quando procurados de forma sincrônica. Na BDTD, foram encontrados 3025 trabalhos, entre teses e dissertações, a grande maioria direcionado a outros aspectos que não correspondiam aos interesses da presente pesquisa, e apenas 4 deles foram selecionados. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram indicados 1206 trabalhos acadêmicos na forma de teses e dissertações, sendo selecionados para compor a leitura e investigação apenas 2 deles. Na Scielo, foram encontrados 141 artigos e apenas 3 estudos foram selecionados para aprofundamento da leitura.

A segunda seção, intitulada *BNCC e Reforma do Ensino Médio*, é a que apresenta mais trabalhos disponíveis, denotando que se trata de um tema relevante e altamente discutido pelos estudiosos da área da educação dada sua importância para a comunidade escolar e para a sociedade de modo geral. Na BD TD foram encontrados 1235 estudos, entre teses e dissertações,

sendo selecionados 4 deles para leitura. No Catálogo de Teses e Dissertações foram encontradas 160 teses e dissertações, das quais 6 foram escolhidas para aprofundamento de estudo. Na Scielo, 20 artigos foram encontrados, sendo 2 deles foram selecionados por conterem referências importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, a terceira seção, nomeada *Ensino Médio Integrado e Centro Paula Souza*, tornou-se a com menor número de publicações encontradas, número que diminui ainda mais quando pesquisado apenas o segundo elemento: Centro Paula Souza, o que reafirma a importância e a necessidade de novos estudos relacionados ao assunto; na BDTD, foram 37 publicações, das quais foram relacionados 3 estudos, entre teses e dissertações; no Catálogo de Teses e Dissertações foram encontradas 102 publicações, das quais foram selecionadas 4 delas para leitura; na Scielo, obtivemos apenas 24 artigos e foram relacionados 3 estudos para investigação.

Apresentamos a seguir os textos selecionados, bem como os elementos que possam contribuir para o debate e a nossa pesquisa.

3.1 Neoliberalismo e educação

Peroza (2009), em sua dissertação nomeada *Educar na esperança com Paulo Freire: para além da visão educacional do neoliberalismo*, faz uma análise crítica da influência da ideologia neoliberal na educação e propõe a pedagogia da esperança do educador pernambucano como alternativa. O autor explora como o neoliberalismo, ao priorizar a lógica de mercado e a competitividade, impacta negativamente a educação ao reduzir seu papel à formação de capital humano para o desenvolvimento econômico. Contrapondo-se a essa visão, a pedagogia freiriana enfatiza a educação como prática da liberdade, na medida em que põe foco na emancipação e na conscientização dos indivíduos. A dissertação analisa o surgimento e a consolidação do neoliberalismo apoiando-se em autores como Hayek e Friedman, tecendo sua análise na perspectiva freiriana, que vê a educação como um meio de transformação social e de resistência à alienação promovida pelo neoliberalismo. O autor argumenta que a educação baseada na esperança freiriana pode romper com a visão utilitarista e reproduzora do sistema atual, promovendo uma formação integral e humanizadora que se põe como essencial para uma sociedade mais justa e inclusiva.

O artigo *Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências*, de Dourado (2019), situa as relações entre Estado, democracia e educação no contexto atual do Brasil,

pautado em políticas neoliberais que se expressam por meio de reformas e ajustes estruturais em sintonia com a expansão do capital e em detrimento das políticas sociais. Partindo do princípio de que se trata de um movimento global do capital que se efetiva em contextos e dinâmicas peculiares, o artigo analisa o caso emblemático brasileiro, destacando os retrocessos que afetam as atuais políticas sociais, sobretudo as políticas e a gestão educacionais. O autor conclui que, com a defesa da Constituição Federal e do Plano Nacional de Educação, torna-se necessária uma unidade de luta envolvendo a sociedade civil em prol da democracia, do Estado Democrático de Direito, da justiça social e da garantia de educação para todos.

Saviani (2003), em *Escola e democracia*, interpreta as reformas educacionais não como respostas neutras para as necessidades sociais, mas como parte de um movimento ideológico mais amplo de ajuste da escola às exigências do capital. O autor alerta que, ao substituir a concepção de educação como direito por uma lógica de adaptação ao mercado, esvazia-se o papel social e formativo da escola pública, convertendo-a em mera reproduutora das desigualdades sociais. Segundo o autor, a “curvatura da vara” proposta não é a neutralidade, mas a necessidade de reposicionar a escola no enfrentamento das injustiças estruturais, tendo a formação crítica e emancipadora como horizonte. Nessa perspectiva, a vinculação das reformas educacionais contemporâneas à racionalidade neoliberal evidencia-se como um movimento de contenção da função transformadora da escola, reduzindo o currículo à formação técnica mínima necessária à empregabilidade precária, em detrimento de um projeto educativo orientado pela cidadania e pela justiça social.

A dissertação de Machado (2021), *Os sentidos do neoliberalismo na reforma do ensino médio: dualidade e fragmentação*, examina como o neoliberalismo influencia a reforma do Ensino Médio no Brasil, especificamente no estado de São Paulo. Machado analisa as implicações do neoliberalismo nas perspectivas de diferentes escolas de pensamento, incluindo a escola austríaca, a escola de Chicago e o ordoliberalismo alemão. Ele destaca como essas abordagens neoliberais promovem a flexibilização curricular e a formação técnica voltada para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que perpetuam a dualidade educacional e as desigualdades sociais. A dissertação critica a reforma do Ensino Médio introduzida pela Lei nº 13.415/2017, apontando que, embora ela se proponha a modernizar a educação e torná-la mais atrativa, na prática ela reforça a segmentação do ensino e a precarização do trabalho. Machado conclui que a dinâmica neoliberal, validada e implementada na reforma do Ensino Médio, compromete a formação integral dos estudantes e a igualdade de oportunidades educacionais.

Em *A educação em tempos de neoliberalismo*, de Alexandre (2005), analisa-se

criticamente as formas pelas quais a ideologia neoliberal impacta o sistema educacional, especificando as políticas adotadas na Espanha após a ascensão do Partido Popular ao poder, em 1996. O autor destaca que o neoliberalismo promove a redução do social ao econômico, gerando descrença e competição, e enfraquecendo ideais de justiça social e democracia. A obra discute a mercantilização da educação, o reposicionamento do Estado e a privatização dos serviços educacionais, apresentando as consequências dessas mudanças para a cidadania e a estrutura social. Alexandre argumenta que essas transformações resultam na alienação e fragmentação das práticas educativas, sugerindo a necessidade de resistir a essas tendências e promover uma educação que valorize a solidariedade e a justiça social. A crítica é fundamentada na comparação entre os modelos neoliberais e social-democratas, enfatizando a importância de uma perspectiva histórica para fortalecer a utopia de uma educação emancipatória.

A dissertação de Souza (2022), nomeada *As contrarreformas do trabalho e do Ensino Médio: repercuções para o Ensino Médio Integrado*, apresenta uma análise crítica das (contra)reformas trabalhistas (Lei 13.467/2017) e do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) no Brasil, contextualizadas no avanço do neoliberalismo e na luta de classes. Souza argumenta que essas contrarreformas representam retrocessos que atendem aos interesses do capital, precarizando tanto as condições de trabalho quanto a educação dos filhos da classe trabalhadora. Utilizando o método do Materialismo Histórico e Dialético de Marx, o autor examina a relação entre trabalho e educação, defendendo a necessidade de uma educação politécnica e omnilateral. A dissertação também destaca a flexibilização como um conceito central desses processos contrarreformistas, resultando na precarização das condições de vida da classe trabalhadora.

O artigo *Foucault, a educação e o neoliberalismo* examina a crítica de Michel Foucault ao neoliberalismo e sua relação com a educação, utilizando uma abordagem bibliográfica baseada nos trabalhos do filósofo francês a partir de uma história política orientada pelo conceito de governamentalidade. Soler et al. (2022) demonstram que, para Foucault, o neoliberalismo deve ser compreendido como um modo de vida e uma prática de governo que produz modos de subjetivação pelo qual o indivíduo é incentivado a se ver como um empreendedor de si mesmo, configurando-se, assim, uma estética da existência neoliberal. Inicialmente, o artigo aborda a genealogia das artes de governo e dos processos de subjetivação no pensamento *foucaultiano*, destacando como este pensador identificava o neoliberalismo não apenas como uma estratégia econômica, mas como uma arte de governo que reinventa a biopolítica pela historicidade

econômica promovida por intelectuais como Friedrich Hayek e Milton Friedman. Em seguida, os autores examinam como o neoliberalismo se constitui como um *ethos* responsável por produzir uma educação capitalizada e financeirizada, moldando indivíduos alinhados ao modelo do *homo oeconomicus*, que busca maximizar seus lucros com o mínimo de esforço. Os autores discutem como essa racionalidade neoliberal influencia a educação, promovendo a mercantilização dos processos educativos e a transformação das escolas em espaços de governamentalização nos quais a competitividade e o empreendedorismo são centrais. Finalmente, o artigo oferece uma crítica ao regime de governamentalidade neoliberal a partir das contribuições de Foucault, destacando os impactos dessa racionalidade sobre a educação e a necessidade de se pensar estratégias alternativas que não estejam tão rigidamente marcadas por esse estilo de governança. Os autores argumentam que a educação sob o neoliberalismo perde seu valor social, cultural e político, posto que é orientada para objetivos de competitividade econômica, o que exige uma reflexão crítica sobre como resistir a essa tendência para fins de promover uma educação mais humanizada e democrática.

Gentili (1996), em *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*, aborda criticamente as dimensões da configuração do discurso neoliberal no campo educacional, destacando sua importância teórica e política. O autor argumenta que o neoliberalismo é uma estratégia de poder que se manifesta por intermédio de reformas concretas e em diversos planos: o econômico, o político e o educacional, e por meio de estratégias culturais que visam impor novos diagnósticos sobre a crise e construir significados sociais que legitimam o reformismo neoliberal. O autor identifica as características comuns dos discursos neoliberais na educação, o que inclui a transferência de conceitos empresariais para o campo educacional, a subordinação da educação às necessidades dos mercados (inclusive o de trabalho) e a promoção da empregabilidade como objetivo principal. Essas políticas atuam na privatização da educação, na introdução de métodos de gestão empresarial nas escolas, na padronização do currículo e das avaliações e na responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos. Além disso, o autor ressalta as consequências negativas dessas políticas como o aumento da exclusão e da pobreza, a intensificação da violência e a corrupção, o que fragmenta e desintegra a sociedade. Ele critica a noção de que a educação deve ser orientada pela lógica do mercado e aponta para a necessidade de resistir a essa tendência, defendendo uma educação pública, gratuita e de qualidade que promova a inclusão social e a cidadania crítica. A conclusão do artigo enfatiza a necessidade de uma luta contra as políticas neoliberais e destaca a importância de construir uma nova hegemonia que sustente uma sociedade democrática e igualitária, na qual a educação

desempenhe um papel central na formação de indivíduos conscientes e engajados socialmente, e capazes de contribuir para a transformação social e a construção de um futuro mais justo e solidário. Segundo o autor,

O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda Reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulam a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais. (Gentili, 1996, p. 5)

O artigo *Neoliberalismo e Educação* de Marrach (1996), discute a profunda influência do neoliberalismo nas políticas educacionais, destacando como essa ideologia transforma a educação em uma mercadoria e promove a adoção de práticas empresariais na gestão escolar. Marrach contextualiza o neoliberalismo como uma ideologia dominante que emerge em um cenário de globalização e hegemonia econômica dos Estados Unidos, promovendo a liberalização do comércio, a privatização e a modernização tecnológica. Ela argumenta que, ao contrário do liberalismo clássico que defendia direitos sociais como a educação, o neoliberalismo enfatiza os direitos do consumidor e minimiza a intervenção estatal nas políticas sociais. A educação, sob o neoliberalismo, é vista como um serviço a ser consumido no mercado, no qual a escola e a universidade devem se alinhar aos interesses do mercado, formando uma força de trabalho qualificada para a competitividade global. O artigo critica a retórica neoliberal que responsabiliza o Estado pela ineficiência, propondo uma Reforma administrativa que cria um "Estado mínimo" e minimiza a participação estatal nas políticas sociais. Marrach analisa como essa visão intensifica a desigualdade social e compromete a função social da educação, transformando problemas educacionais em questões técnicas de gestão e mercado. Ela destaca a adoção de conceitos como qualidade total, gestão eficiente e produtividade na educação brasileira, reconfigurando a escola segundo uma lógica mercantil. Além disso, Marrach discute a retórica neoliberal que promove a nova vocacionalização, no qual a profissionalização é integrada a uma formação geral com ênfase em técnicas de informática, organização e trabalho cooperativo. O artigo conclui que essa abordagem esvazia a dimensão política da educação, reduzindo-a a uma questão de mercado, e reforça a necessidade de uma reflexão crítica sobre as implicações dessas políticas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A autora alerta para o fato de que, embora o discurso neoliberal apresenta-se como progressista, sua confiança na mão invisível do mercado e na gestão técnica revela uma face reacionária, que reage contra os direitos sociais e a participação do Estado, aprofundando as desigualdades e fragmentando a coesão social.

Resistências, analisa a complexa relação entre o Estado, a democracia e a educação no contexto brasileiro contemporâneo, destacando a crescente influência das políticas neoliberais que promovem Reformas e ajustes estruturais alinhados à expansão do capital em detrimento das políticas sociais. Dourado argumenta que essas políticas resultaram em significativos retrocessos nas políticas sociais e educacionais, comprometendo a função social da educação ao priorizar interesses econômicos e empresariais. O autor enfatiza a importância de defender a Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação (PNE) como instrumentos fundamentais para garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade. Dourado salienta a necessidade de uma unidade de luta que envolva a sociedade civil na defesa da democracia, do Estado Democrático de Direito, da justiça social e da garantia de uma educação inclusiva e equitativa para todos. Ele discute a histórica formação social brasileira, marcada por continuidades, rupturas e inovações políticas impulsionadas por interesses capitalistas e conservadores, que perpetuam um estado patrimonialista e excludente, dificultando a implementação de políticas educacionais democráticas. Corrobora, assim, com a conclusão de que as reformas neoliberais promovem a privatização da educação, a mercantilização do ensino e a adoção de práticas de gestão empresarial nas escolas, reforçando a desigualdade social e a exclusão educacional. O autor conclui que é fundamental resistir aos retrocessos impostos pelas políticas neoliberais, propondo a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária na qual a educação desempenhe um papel central na formação cidadã, no desenvolvimento humano integral e na promoção da justiça social. Dourado alerta para a importância da mobilização da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta por uma educação pública de qualidade, capaz de transformar a realidade social e construir um futuro mais justo e solidário.

Os textos evidenciam como a lógica neoliberal, baseada na valorização do mercado, da eficiência e da produtividade, transforma a educação em mercadoria, submetendo-a a critérios econômicos e técnicos que priorizam a formação de capital humano em detrimento da formação crítica e cidadã. Gentili (1996) argumenta que o neoliberalismo atua como uma estratégia de poder que redefine a função da escola, substituindo o ideal de democratização pela eficiência gerencial e pelo controle dos resultados, esvaziando a educação de seu conteúdo político e emancipador.

Complementando essa crítica, Marrach (1996) observa que a educação passa a ser tratada como um bem de consumo, incorporando princípios de gestão empresarial como qualidade total, produtividade e competitividade. Esse modelo conduz à privatização do ensino, à padronização curricular e à responsabilização individual de professores e estudantes,

contribuindo para a ampliação das desigualdades sociais e para a fragmentação da coesão social. Dourado (2019), por sua vez, insere o debate em um contexto de retrocessos nas políticas sociais brasileiras, destacando como a expansão do capital global impõe reformas estruturais que desmantelam direitos sociais e fragilizam a educação pública, exigindo resistência por meio da articulação entre Estado, democracia e sociedade civil.

Machado (2021) e Souza (2022) abordam as consequências concretas das reformas educacionais promovidas sob a lógica neoliberal, especialmente a Reforma do Ensino Médio. Ambos os autores apontam que essa Reforma, em particular, reforça a dualidade educacional, precariza o trabalho docente e compromete a formação integral dos estudantes, na medida em que privilegia a formação técnica imediatista voltada ao mercado de trabalho. Alexandre (2005) amplia a análise para o contexto europeu, revelando que as políticas neoliberais minam os ideais de justiça social e reduzem a educação a uma função econômica, e destacando a necessidade de uma pedagogia orientada pela solidariedade e pela justiça social.

A perspectiva freiriana apresentada por Peroza (2009) se contrapõe a essa racionalidade, defendendo uma educação pautada na esperança, na liberdade e na transformação social. A pedagogia de Paulo Freire aparece como alternativa à visão utilitarista e fragmentada do neoliberalismo, reafirmando a importância de uma prática educativa crítica, humanizadora e voltada para a emancipação dos sujeitos. Assim, demonstra que o neoliberalismo impõe um paradigma educacional tecnicista e funcionalista que está a exigir reflexão e resistência, para a construção de uma educação que valorize a cidadania, a justiça social e a formação integral.

3.2 A BNCC e a Reforma do Ensino Médio

A dissertação de Gessica Mayara de Oliveira Souza, intitulada *A política curricular da BNCC e o Ensino Médio: currículo e contexto*, de 2020, Souza propõe uma análise crítica da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de suas implicações no currículo do Ensino Médio no Brasil. A pesquisa investiga a relação entre os setores público e privado na construção da BNCC, destacando a influência de grupos empresariais como o Movimento pela Base, que inclui entidades como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna. A autora explora as três versões da BNCC elaboradas para o Ensino Médio, contextualizando-as na esfera das políticas educacionais e econômicas do país, especialmente as que se orientam pela ótica do neoliberalismo. Metodologicamente, a pesquisa se fundamenta no ciclo de políticas de Stephen Ball de análise dos contextos de influência e produção de texto, para compreender as concepções de currículo presentes nas diferentes versões da Base. A dissertação também mapeia a produção acadêmica sobre a Reforma do Ensino Médio,

evidenciando a predominância de críticas ao modo como a Reforma foi implementada, sem a devida participação dos professores e da sociedade civil. As conclusões apontam para a necessidade de uma reflexão mais aprofundada das políticas curriculares e de suas reais intenções e impactos na formação dos jovens brasileiros.

Constantin (2022) apresenta uma visão abrangente sobre a evolução do Ensino Médio no Brasil, destacando as principais reformas e suas implicações. Da Lei Francisco Campos de 1931 até a recente Lei nº 13.415 de 2017, o autor traça um panorama das transformações legislativas e educacionais que moldaram o Ensino Médio. A análise revela como as reformas, embora orientadas por objetivos de modernização e alinhamento com o mercado de trabalho, muitas vezes perpetuam desigualdades e perpetuam dificuldades históricas. O autor conclui que, apesar das intenções de flexibilizar e melhorar o sistema educacional, as reformas muitas vezes falharam em proporcionar uma formação verdadeiramente integral e inclusiva para todos os estudantes.

A dissertação de Castilho (2021), *A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI: o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo*, analisa como as políticas educacionais neoliberais promovidas pelos governadores do PSDB desde a década de 1990 têm reforçado a dualidade educacional e as desigualdades sociais no estado. A pesquisa destaca a continuidade e a intensificação dessas políticas em programas como Currículo Paulista, Inova Educação e Novotec, os quais, alinhados às diretrizes federais da BNCC e da LDB, priorizam a flexibilização curricular e a formação técnica voltada para o mercado de trabalho. Castilho critica essa abordagem, argumentando que ela favorece interesses empresariais e mercadológicos em detrimento de uma educação integral e equitativa, perpetuando uma lógica que compromete a qualidade da educação pública e mantém as estruturas de poder e a desigualdade social.

O artigo *A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei Nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM*, de Navarro, Oliveira e Silva (2020), analisa as interrelações entre a Lei e esses dois documentos curriculares no Ensino Médio. Utilizando fontes bibliográficas e documentais, o texto examina a Reforma do Ensino Médio, destacando as audiências públicas e evidenciando os elementos controversos da proposta de formação apresentada, além de expor a vinculação desta com a perspectiva neoliberal dos organismos internacionais. As autoras argumentam que a Reforma tem características reacionárias que acentuam a desigualdade educacional, impactam negativamente a formação dos jovens e o trabalho desenvolvido pelas escolas. A Reforma busca

justificar-se sob os pretextos de urgência e relevância, como evidenciado na apresentação da Medida Provisória n.º 746/2016, que deu origem à Lei n.º 13.415/2017. Entre os pontos controversos, destacam-se a flexibilização curricular, a centralização em Português e Matemática, e a transformação de disciplinas como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia em estudos e práticas, o que as secundariza como áreas de conhecimento. A BNCC aprovada em 2018 é criticada por ser um documento que, embora prometa elevar a qualidade do ensino, está alinhado às diretrizes de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), visando formar indivíduos voltados para o mercado de trabalho na lógica do capital humano. As autoras ressaltam a necessidade de uma análise crítica e profunda do processo dessa Reforma, enfatizando a importância de considerar os jovens como sujeitos sociais inseridos em contextos específicos. O artigo conclui que a Reforma, ao acentuar a formação utilitária e imediatista, compromete a emancipação dos estudantes e reforça as desigualdades sociais e educacionais.

Ferreti (2017) aborda, no artigo intitulado *A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*, discute criticamente a Reforma do Ensino Médio brasileiro promovida pela Lei 13.415/2017 no contexto do governo Temer. A análise destaca as profundas alterações na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e questiona se a flexibilização curricular torna o ensino mais adequado às diferentes juventudes e suas culturas ou se o reduz a uma formação mínima. Ferretti argumenta que a Reforma atende aos interesses de setores empresariais e econômicos, promovendo uma visão de educação orientada pelo mercado e pela teoria do capital humano. A Lei propõe uma flexibilização curricular que, ao invés de resolver os problemas de qualidade e abandono escolar, pode aprofundar as desigualdades educacionais, ao não considerar fatores como infraestrutura escolar, condições de trabalho dos professores e as diversas necessidades dos alunos. A Reforma é criticada pelo autor por sua abordagem simplista e por ignorar as condições socioeconômicas que afetam a educação. Ferretti destaca que a medida provisória que deu origem à Lei foi uma ação autoritária e precipitada, desencadeando protestos e ocupações de escolas por estudantes. Ele também menciona que a Reforma é resultado de uma influência crescente de setores empresariais no Ministério da Educação, que visam adaptar a educação brasileira às suas necessidades financeiras e de mercado. O autor conclui que a Reforma do Ensino Médio, em vez de resolver os problemas estruturais da educação brasileira, pode perpetuar e aprofundar as desigualdades existentes, pelo fato de tenderem a oferecer uma formação inadequada e utilitária que não

atende às necessidades reais dos estudantes e da sociedade.

Nesse sentido é necessário que o estudo das políticas educacionais considere o papel da ideologia, entendida não no sentido de visão distorcida da realidade, mas como “forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”, pois as políticas educativas expressam as ideologias que se configuram a partir da materialidade social. Sendo assim, sua compreensão efetiva depende da apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção, pois essa tende a influir nas políticas educacionais para que contribuam para a reprodução de tal sistema. Daí que não basta apenas a defesa da perspectiva de educação democrática e participativa com vistas à formação cidadã (emancipação política), como propõe a contrarReforma do Ensino Médio. Há necessidade de uma educação que proponha, além disso, a emancipação humana. (Ferretti, 2017, p. 39)

O artigo *A Reforma do Ensino Médio e as reformas empresariais na educação*, de Piolli e Sala (2022), analisa criticamente a reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 à luz da crise do capital e da influência neoliberal na educação. Os autores discutem como essa Reforma, ao flexibilizar o currículo e introduzir itinerários formativos, visa preparar os jovens predominantemente para o mercado de trabalho, alinhando a educação aos interesses do capital. A análise destaca que, embora nela se proponham melhorias na qualidade do ensino e redução do abandono escolar, o que ela pode produzir, na verdade, é o aprofundamento das desigualdades educacionais e da precarização do trabalho docente, posto que ignora as reais necessidades formativas dos estudantes e as condições estruturais das escolas. Os autores ainda argumentam que a Reforma promove uma educação minimalista na qual disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física são secundarizadas ou eliminadas, restringindo a formação crítica e cultural dos alunos. O estudo também aborda a histórica dualidade do sistema educacional brasileiro, que perpetua a separação entre formação acadêmica e formação técnica, e como a Reforma reforça essa dualidade ao criar itinerários formativos especializados que limitam as possibilidades de uma educação integrada e omnilateral. A pesquisa conclui que a Reforma, ao invés de promover uma educação emancipadora e crítica, reforça a instrumentalização da educação para atender às demandas do mercado, comprometendo a formação integral e cidadã dos jovens. Por fim, sugere que para superar essas contradições é necessário um movimento de resistência que defenda uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

A dissertação nomeada *A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018)*, de Cruz (2021), investiga o desenvolvimento da BNCC no Ensino Médio brasileiro e suas continuidades e rupturas ao longo de seu processo de elaboração entre 2015 e 2018. O autor afirma que,

concebida como uma estratégia para atingir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a BNCC se desenvolveu num cenário de intensa instabilidade política e influência de diferentes atores e interesses, especialmente após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e a ascensão do governo de Michel Temer. Cruz expõe que a primeira grande ação do novo governo foi a Medida Provisória 746/16, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 que reformou o Ensino Médio, ao dividir seu currículo em uma parte comum, definida pela BNCC, e outra composta por itinerários formativos. A pesquisa, guiada pela abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold e utilizando ferramentas da análise de conteúdo de Bardin, compara as versões da BNCC, revelando como as mudanças no documento refletem as disputas políticas e os interesses dos sujeitos envolvidos em sua formulação. O estudo conclui que as versões da BNCC apresentam predominância de fundamentos distintos, com as maiores alterações ocorrendo na versão final, que concretiza uma reformulação baseada na formação por competências, fragilizando o projeto formativo das juventudes brasileiras ao alinhar-se com uma perspectiva de educação voltada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral e crítica.

Quadros (2020), em sua dissertação nomeada *A influência do empresariado na Reforma do Ensino Médio*, analisa a significativa influência do empresariado na formulação e implementação da Reforma sancionada pela Lei 13.415/2017, decorrente da Medida Provisória 746/2016. O estudo destaca como setores empresariais, notadamente, o Instituto Unibanco e o movimento Todos Pela Educação, os quais exerceram influência decisiva no processo de reforma, desde sua concepção até sua aprovação. A pesquisa é de caráter documental, utilizando uma ampla gama de fontes, incluindo textos legislativos e de audiências públicas, relatórios empresariais e reportagens de mídia. A dissertação foi estruturada para abordar a atuação histórica do empresariado nas políticas educacionais, apresentando a caracterização das frações burguesas ativas na Reforma e a análise detalhada dos discursos e documentos do empresariado que a embasaram. Utilizando conceitos como Estado Amplo e governança, Quadros revela que a Reforma atende principalmente às demandas do mercado, promovendo uma educação orientada para a formação de capital humano e a submissão dos jovens à lógica mercantil. A pesquisa também discute as estratégias do empresariado para legitimar suas propostas, como a adoção de metodologias baseadas em evidências, a promoção de um discurso de protagonismo juvenil e a implementação de práticas de gestão eficientes, a responsabilização (*accountability*) e as melhores práticas (*best practices*). Quadros conclui que a Reforma representa tanto uma abertura de mercado para a absorção de capitais quanto a implementação de um projeto

societário neoliberal, focado no aumento da produtividade medida por testes padronizados e avaliações de competências em Português e Matemática, o que pode levar à mercantilização da educação e à precarização da formação dos jovens da classe trabalhadora.

Muniz (2020), em sua dissertação intitulada *De reforma em reforma: as recomendações dos organismos internacionais para a organização do Ensino Médio*, analisa as mudanças nas políticas públicas brasileiras para o Ensino Médio ao longo das últimas décadas, focando em três principais reformas: Ensino Médio para a Vida (1998), Ensino Médio Inovador (2011) e Novo Ensino Médio (2017). O estudo investiga o modo como as recomendações de organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial e a UNESCO, influenciaram diretamente essas políticas, moldando a educação brasileira conforme interesses econômicos globais. Utilizando uma abordagem metodológica baseada na análise documental, técnicas de lexicologia e a abordagem de ciclo de políticas de Stephen Ball, a pesquisa identifica e discute os discursos, orientações e prescrições contidos nos documentos desses organismos. A análise revela que as recomendações internacionais frequentemente estão alinhadas aos interesses do sistema capitalista, priorizando a formação de capital humano e de competências específicas para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. As reformas educacionais, impulsionadas por essas orientações, refletem uma tendência de mercantilização da educação e reforçam desigualdades sociais e econômicas ao promoverem uma educação que atende principalmente às demandas produtivas. O estudo conclui que, embora apresentadas como melhorias na qualidade da educação, essas reformas, muitas vezes, antagonizam com pesquisas educacionais fundamentadas em outras ciências, como Sociologia e Psicologia, que defendem uma abordagem mais holística e emancipadora para a formação dos estudantes.

A Reforma do Ensino Médio e as novas necessidades do capital, de Paula (2021), analisa a influência do empresariado na Reforma do Ensino Médio brasileiro, consolidada pela Lei 13.415/2017. A pesquisa investiga como essa Reforma foi moldada pelos interesses do capital, particularmente no contexto das crises econômicas que reforçam a mercantilização da educação. Diz a autora que a Reforma introduziu mudanças significativas no currículo do Ensino Médio, como itinerários formativos e a possibilidade de uso do ensino a distância, vistas como adaptações às novas demandas do capitalismo contemporâneo, especialmente em sua forma neoliberal e financeirizada. Paula discute a participação ativa do empresariado nas políticas educacionais, destacando a inserção de práticas de mercado e a promoção da racionalidade econômica na educação pública. A análise se baseia na Teoria do Capital Humano e na Nova Gestão Pública, fundamentos que orientam as propostas empresariais, e aponta para

a transformação da educação em mercadoria e a submissão dos jovens à lógica de mercado. A dissertação revela como a Reforma beneficia o grande capital ao promover a privatização da educação e resultar em um dualismo educacional que perpetua a desigualdade social, compromete a qualidade da educação pública e atende prioritariamente às necessidades do mercado em detrimento de uma formação integral e crítica. Além disso, a pesquisa destaca a resistência de setores educacionais e de movimentos sociais contra a mercantilização da educação, evidenciando as contradições e os impactos negativos da Reforma sobre os professores e estudantes da Educação Básica, sobretudo no contexto das escolas públicas. A conclusão enfatiza que, para superar os desafios impostos pela Reforma, é crucial uma mobilização ampla em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, que promova a emancipação humana e a justiça social.

O artigo *Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro*, de Pinto e Melo (2021), faz uma análise da trajetória das políticas curriculares dirigidas ao Ensino Médio brasileiro desde a década de 1990 até a implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) e sua expressão no currículo da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. O estudo aborda as reformas curriculares promovidas pela Lei n. 13.415/2017 e pela BNCCEM, ressaltando que essas mudanças foram direcionadas para uma formação baseada em competências e habilidades práticas, muitas vezes em detrimento de uma educação crítica e humanista. As autoras destacam que a flexibilização curricular e a ênfase no empreendedorismo visam atender aos requisitos econômicos, potencializando a privatização do Ensino Médio. A análise também revela que, apesar da promessa de maior igualdade de oportunidades educacionais, a padronização curricular nacional tende a intensificar as desigualdades existentes, especialmente ao desconsiderar as especificidades locais e culturais dos estudantes. Em Minas Gerais, a implementação do novo currículo seguiu as diretrizes nacionais, mas enfrenta desafios estruturais, como a falta de laboratórios e equipamentos adequados nas escolas. Além disso, a parceria público-privada na oferta de itinerários formativos evidencia a crescente influência do setor privado na educação pública. A pesquisa conclui que as reformas curriculares atuais configuram um projeto de esvaziamento da formação crítica dos estudantes, preparando-os mais para o mercado de trabalho do que para o exercício pleno da cidadania.

A análise da concepção e do sentido do conjunto das políticas curriculares dirigidas ao ensino médio no Brasil permite constatar que estas apresentaram mudanças substanciais nas formas de conceber a formação dos estudantes, essencialmente os mais pobres. No decorrer das políticas de currículo instituídas se observa, com

nitidez, o projeto que vinha se constituindo ao redor do ensino médio e o seu alinhamento às demandas econômicas. Atualmente, com a aprovação da Lei n. 13.415/2017 e da BNCCEM, se colocou em curso um projeto de educação de ensino médio mais voltado para a aquisição de competências e habilidades, delegando à formação o papel imediatista, com respostas rápidas às demandas, situações-problema, colocadas pela economia e pelo setor produtivo. Com isso, é deixada à margem a concepção de uma educação verdadeiramente voltada ao conhecimento como objeto da reflexão crítica, promotora de autonomia e liberdade ativas. (Pinto; Melo, 2021, p. 14)

Em *Análise da Base Nacional Comum Curricular e os desafios para a implementação da Educação em Direitos Humanos*, Lima (2019) explora as tensões e desafios de implementação da BNCC (2017) no contexto da Educação em Direitos Humanos (EDH). O trabalho analisa como a BNCC, orientada por uma lógica neoliberal, impacta a formação dos sujeitos ao deslocar o foco da aprendizagem de saberes historicamente construídos para o treinamento em competências e habilidades voltadas para a empregabilidade. A dissertação aborda as contradições entre as diretrizes da BNCC e os princípios da EDH, destacando a necessidade de um currículo que promova o desenvolvimento integral dos indivíduos e a formação cidadã, em oposição à visão fragmentada e tecnicista que privilegia as demandas do mercado. O autor examina como a BNCC enfraquece a perspectiva crítica e emancipadora da educação ao adotar uma abordagem que favorece a preparação de mão de obra para o mercado, ao invés de fomentar a consciência crítica e a cidadania ativa. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental e bibliográfica, para desvendar as influências políticas e econômicas na formulação da BNCC, evidenciando a ausência de uma participação democrática e plural na sua construção. O estudo também analisa a recepção da BNCC nas escolas e os desafios enfrentados pelos educadores para integrar a EDH em suas práticas pedagógicas, ressaltando a importância de formação continuada e apoio institucional para a efetiva implementação de uma educação que promova os direitos humanos. Lima sugere que, para consolidar uma educação humanizada e democrática, é essencial superar as limitações impostas pela BNCC e adotar práticas pedagógicas críticas e conscientes que valorizem a formação integral e cidadã dos estudantes, preparando-os para atuar como agentes de transformação social.

Inicialmente, os textos apresentam a BNCC como um documento normativo que estabelece os direitos de aprendizagem essenciais para todos os estudantes da Educação Básica, sendo o resultado de um processo que remonta à Constituição Federal de 1988 e à LDB de 1996, as quais demandavam uma base comum para garantir equidade e qualidade na educação nacional. A BNCC, homologada em 2017, surgiu como resposta à necessidade de padronização curricular e de combate às desigualdades regionais, sendo idealizada para assegurar uma

formação comum a todos os estudantes brasileiros.

Os textos reconhecem, no entanto, que o processo de elaboração da BNCC foi permeado por uma forte presença de grupos privados e empresariais, como o Movimento Todos Pela Educação e o Instituto Ayrton Senna, o que levantou críticas sobre a influência de uma lógica neoliberal nas políticas educacionais. Essa lógica enfatiza a eficiência, a competitividade e o desempenho mensurável, valores que se alinham mais às demandas do mercado do que a uma formação crítica e cidadã. O protagonismo dessas instituições no processo de formulação da BNCC é visto como sintomático de um modelo de educação submetido aos interesses econômicos que reduz o papel social da escola e orienta o currículo para atender às necessidades do capital.

Em relação à Reforma do Ensino Médio, consolidada pela Lei nº 13.415/2017, o capítulo aponta as mudanças estruturais propostas, como a flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos e a ampliação da carga horária mínima. Essa Reforma é apresentada como uma tentativa de tornar o Ensino Médio mais atrativo e ajustado às realidades dos jovens, permitindo escolhas personalizadas de trajetórias de formação. No entanto, ela foi alvo de críticas por intensificar a fragmentação curricular e por não garantir equidade na oferta de itinerários formativos, especialmente nas regiões mais vulneráveis. O capítulo ressalta que, embora a flexibilização curricular prometa personalização e autonomia, ela pode agravar desigualdades ao depender da infraestrutura e dos recursos disponíveis em cada rede ou escola.

A integração da BNCC à Reforma do Ensino Médio representa, segundo os textos, um processo de reconfiguração do currículo nacional, com forte influência de concepções gerencialistas e de uma racionalidade neoliberal. Essa reconfiguração compromete a formação omnilateral e integral do estudante ao priorizar competências técnicas e operacionais, em detrimento da formação crítica e emancipadora. Assim, o capítulo estabelece que tanto a BNCC quanto a Reforma do Ensino Médio, embora apresentem um discurso de modernização e equidade, reforçam uma dualidade educacional histórica, perpetuando a separação entre formação geral para alguns e formação técnica e funcional para a maioria.

3.3 Ensino Médio Integrado e o Centro Paula Souza

O artigo *Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro Paula Souza (1995–2018)*, de Moraes, Reis e Alencar (2022), analisa a interação entre os setores público e privado nas políticas de educação profissional no estado de São Paulo, com foco no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS). Durante

o período de gestão neoliberal dos governos do PSDB, observou-se uma crescente influência de agentes privados na formulação, monitoramento e avaliação das políticas curriculares do CPS, caracterizando um processo de privatização endógena. Esse fenômeno implica que, embora as escolas permaneçam sob propriedade estatal, suas diretrizes e conteúdos são fortemente orientados por entidades de mercado. O estudo utilizou fontes primárias, como documentos governamentais e institucionais, e secundárias, incluindo revisão bibliográfica, para explorar como essas dinâmicas impactaram a organização curricular e a gestão das escolas técnicas e faculdades de tecnologia administradas pelo CPS. As autoras destacam que a privatização endógena resultou na adoção de práticas e lógicas do setor privado dentro do ambiente público, afetando a autonomia financeira e administrativa do CPS. A pesquisa também revela que parcerias com empresas privadas como IBM, Google, Microsoft e Fundação Roberto Marinho influenciaram diretamente os currículos dos cursos técnicos, alinhando-os às demandas do mercado de trabalho. Essas parcerias também envolveram financiamento e desenvolvimento de projetos escolares que foram fundamentais para a atualização e construção de laboratórios e outras infraestruturas. A análise conclui que, embora a integração com o setor privado possa trazer benefícios, ela também levanta preocupações sobre a perda de controle público sobre a educação e a potencial precarização das condições de ensino.

O artigo *Profissionalização e a Reforma do Ensino Médio: dispositivos institucionais na política pública paulista*, de Batista et al., (2022), examina as mudanças nas políticas educacionais no estado de São Paulo a partir de 2017, com um foco detalhado na implementação de programas como M-tec e Novotec, que representam um redirecionamento da educação profissional por meio de parcerias interinstitucionais iniciadas em 2010. Esses programas, influenciados pela lógica neoliberal que se consolidou nos anos 1990, visam integrar a educação técnica ao Ensino Médio, promovendo uma formação voltada para o mercado de trabalho. O estudo analisa os dispositivos institucionais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), em parceria com a Secretaria Estadual da Educação, avaliando a eficácia desses programas na escolarização e profissionalização dos alunos. A pesquisa aborda a rápida implementação dos programas, que têm como objetivo ampliar a oferta de Ensino Técnico integrado ao Médio, enfrentando desafios significativos como a falta de envolvimento da comunidade escolar, a necessidade de equilibrar a formação técnica com a escolarização geral e a pressão para melhorar indicadores educacionais. O artigo ainda discute as implicações dessas políticas no contexto da dicotomia entre formação integral e educação para o trabalho, qualidade *versus* quantidade, público *versus* privado e centralização *versus* descentralização. O

texto revela que, embora haja um esforço para melhorar os indicadores do Ensino Médio pela via da profissionalização, há uma tendência preocupante de esvaziamento da formação integral dos estudantes e um crescente papel do setor privado na educação pública paulista. O trabalho conclui que a política de profissionalização, destarte suas intenções, pode comprometer a qualidade da educação oferecida na medida que privilegia a formação técnica em detrimento de uma educação que também desenvolva competências críticas e cidadãs, essenciais para a formação integral dos jovens.

Mas o que queremos aqui destacar é que essa formação técnica carece de tecnicidade. O seu divórcio da totalidade social, de uma compreensão crítica do trabalho no mundo contemporâneo se associa ao esvaziamento do componente propriamente técnico dessa formação. Ou seja, falta à formação técnica a sua cultura técnica. À formação técnica (de nível médio) e tecnológica (de nível superior) falta a tecnologia. Ou seja, as instituições que se dedicam a esse tipo de formação não se encontram em condições de oferecer educação profissional tecnológica e correm o risco de perder o sentido de sua existência. (Batista *et al.*, 2022, p. 501)

A dissertação *Concepção de formação que fundamenta a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional na Rede Pública Estadual do Maranhão*, escrita por Dutra (2020), investiga a proposta pedagógica das escolas públicas maranhenses de Ensino Médio Integrado, baseada na percepção de gestores, docentes e estudantes. A pesquisa utiliza uma abordagem metodológica que inclui análise bibliográfica e pesquisa de campo, com entrevistas e questionários aplicados aos participantes. A autora analisa as concepções teóricas de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, destacando a relação entre trabalho e educação e a formação integral dos alunos. Os resultados indicam que a proposta pedagógica visa oferecer uma formação que possibilite tanto a continuidade dos estudos quanto a inserção no mercado de trabalho, destacando a importância de uma educação integral que contemple as dimensões científicas, tecnológicas, sociais e culturais. A dissertação conclui que a concepção de formação integrada nas escolas maranhenses precisa de uma relação mais orgânica e coerente com os princípios da educação integral para atender às necessidades formativas dos estudantes de maneira eficaz.

Oliveira (2023), em sua dissertação nomeada *Educação Profissional na Rede Estadual de Santa Catarina: do Ensino Médio Integrado ao Novo Ensino Médio*, investiga as implicações da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMIEP) da Rede catarinense. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada para analisar os impactos dessa Reforma na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), explorando as percepções de gestores e docentes

sobre as mudanças curriculares e suas consequências para a formação dos estudantes. O estudo destaca que, embora a Reforma tenha trazido visibilidade e maior abrangência aos cursos do EMIEP, ela também intensificou as desigualdades educacionais ao privilegiar uma lógica de mercado que precariza a formação profissional. A autora conclui que, para que a Educação Profissional integrada alcance seus objetivos de formação humana integral, é necessário superar a dualidade entre formação geral e técnica e garantir uma educação de qualidade para todos, fundamentada em princípios de justiça social e equidade.

A tese *Professionalização e a Reforma do Ensino Médio: dispositivos institucionais na política pública paulista*, elaborada por Marioto (2020), investiga o impacto das políticas educacionais neoliberais na atividade docente do Centro Paula Souza (CPS), especialmente na Região Metropolitana de São Paulo. O estudo analisa a expansão da rede técnica de ensino entre 2002 e 2017 e as consequências dessas políticas para os professores. Marioto destaca que as políticas neoliberais resultaram em um aumento significativo no número de unidades de ensino técnico, com uma forte concentração na Região Metropolitana de São Paulo que, sozinha, foi responsável por 47,5% da ampliação, com 58 novas unidades, das quais 31 foram na capital. A pesquisa aborda como essas políticas afetam o cotidiano das unidades de ensino e impõem desafios aos docentes, incluindo a despolitização do seu trabalho e a imposição de currículos alinhados às demandas de flexibilidade do mercado de trabalho. Além disso, o estudo discute a alienação dos professores em razão de mediações fragmentadas e da implementação de atividades e metodologias que reforçam o individualismo e a meritocracia, alinhando-se aos interesses do capital. O autor argumenta que essas políticas promovem uma desterritorialização do trabalho docente e uma territorialização de empresas transnacionais na formação dos alunos, resultando em uma pedagogia da exclusão que prioriza a formação técnica e o empreendedorismo em detrimento de uma educação crítica e humanizadora.

O artigo nomeado *O Ensino Médio Integrado no contexto da avaliação por resultados*, de Silva e Ramos (2018), analisa as pressões exercidas, nas políticas de avaliação, por resultados na implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) em instituições federais e estaduais de Pernambuco. Utilizando uma abordagem baseada no materialismo histórico-dialético, as autoras conduziram entrevistas com docentes e gestores, concluindo que as avaliações externas como IDEB e ENEM são, hoje, as referências de qualidade das políticas educacionais. Essas avaliações exercem uma pressão significativa sobre o EMI ao enfatizarem escores e ranqueamentos que acabam por ampliar os problemas de dualidade entre formação propedêutica e formação técnico-profissional. As autoras destacam que, embora o EMI vise a

formação integral dos estudantes, a ênfase nas avaliações externas frequentemente resulta na fragmentação do currículo e na priorização das disciplinas que são avaliadas externamente, comprometendo a proposta de formação integrada e ampliando as disparidades entre diferentes formas de educação.

Moura (2013), em *Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?*, discute a dualidade entre a incorporação aos interesses do capital e a possibilidade de uma formação humana integral no contexto do Ensino Médio Integrado no Brasil. Baseando-se nas teorias de Marx, Engels e Gramsci, Moura examina as condições socioeconômicas brasileiras, nas quais muitos jovens das classes populares precisam trabalhar antes dos 18 anos. Ele conclui que, apesar das dificuldades impostas pelo capitalismo periférico, é possível e necessário avançar em direção a uma formação integral que combine trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica é apresentado como uma possibilidade concreta para promover essa formação, ainda que a materialização plena dessa utopia educacional dependa de transformações sociais mais amplas e do fortalecimento da luta política em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

O artigo de Ramos (2017): *Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão*, aborda a trajetória histórica da educação pública no Brasil como um produto da contradição entre capital e trabalho. Ramos destaca que a institucionalização da escola marcou a separação entre trabalho e educação, refletindo as tensões entre os polos dominantes e determinantes dessa contradição ao longo da história. A autora examina as reformas e contrarreformas do Ensino Médio desde os anos 1930, momento em que o Brasil passou da produção agrária-exportadora para a industrialização urbana, afetando a relação entre trabalho e educação. Ramos defende o Ensino Médio integrado como uma concepção e uma prática coerente com as necessidades da classe trabalhadora. Essa modalidade visa proporcionar uma formação omnilateral que integra trabalho, ciência e cultura, superando a dualidade educacional que separa a formação acadêmica da formação técnica. A autora critica a Lei n. 13.415/2017 argumentando que ela promove uma “educação mínima para cidadãos mínimos” e recupera aspectos negativos de reformas anteriores como a fragmentação do currículo e a separação entre Educação Profissional e formação básica. O texto enfatiza que as contrarreformas conservadoras historicamente limitaram o acesso da classe trabalhadora a uma educação de qualidade, enquanto as reformas progressistas buscaram ampliar esse direito. Ramos aponta que a atual contrarreforma perpetua a dualidade educacional e as desigualdades

sociais, restringindo o acesso a níveis educacionais superiores e comprometendo a integralidade da formação dos estudantes da escola pública, que representam cerca de 90% do alunado do Ensino Médio. Ramos conclui ressaltando a importância da resistência ativa contra a contrarreforma, defendendo que as instituições de ensino utilizem sua autonomia para proteger e promover uma educação pública, laica e de qualidade social. Ela enfatiza que a luta pelo Ensino Médio Integrado é fundamental para garantir uma formação humana plena, em consonância com os princípios ético-políticos e as necessidades da classe trabalhadora.

Somente a resistência alimentada por princípios ético-políticos e construída pela práxis social nos espaços organizados politicamente e em nossa ação cotidiana, em especial como -*educadores, poderá frear o movimento historicamente regressivo. É nessa práxis que as instituições seculares se fizeram conquista e patrimônio social. Nelas se encontra a verdadeira legitimidade para se propor e se fazer a política educacional brasileira. (Ramos, 2017, p. 22)

O estudo de Castro e Neto (2021), intitulado *Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente*, investiga tal currículo e sua relação com a prática pedagógica dos docentes, destacando a importância de uma formação omnilateral que promova a emancipação humana. Fundamentado em autores como Ramos, Ciavatta, Gramsci e Saviani, o estudo utiliza uma abordagem metodológica dialética e qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica, documental, entrevista semiestruturada e grupo focal. Os autores exploram como o currículo integrado, ao articular formação geral e profissional, busca superar a dualidade educacional histórica que separa a educação acadêmica da formação técnica. Essa articulação é vista como essencial para proporcionar uma educação que considere o trabalho como princípio educativo e integre ciência, cultura e tecnologia. No entanto, a pesquisa revela que a prática pedagógica ainda enfrenta desafios significativos para se alinhar completamente a essa concepção integrada. Os achados do estudo indicam que, apesar dos avanços na normatização e na concepção do Ensino Médio Integrado, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, há uma lacuna entre o que está prescrito nos documentos oficiais e a realidade prática das escolas. Os docentes reconhecem a importância do currículo integrado, mas apontam dificuldades na sua implementação, como a falta de tempo para planejamento colaborativo, ausência de formação específica para trabalhar com a EPT e carência de estratégias institucionais que incentivem uma prática pedagógica integrada. O artigo sugere que, para a efetiva concretização do Ensino Médio Integrado, é fundamental investir na formação continuada dos professores, promover espaços de discussão e planejamento coletivo e fortalecer as condições materiais e

institucionais. Os autores concluem que, embora a prática pedagógica voltada à formação omnilateral ainda esteja no horizonte, é crucial continuar construindo um projeto de educação integrada que contribua para a emancipação dos sujeitos, superando a dualidade entre formação geral e profissional e garantindo uma educação de qualidade para a classe trabalhadora.

Zitze e Pinto (2020), em *A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado*, discutem como a BNCC, recentemente lançada pelo Ministério da Educação, dialoga com os textos que abordam a Educação Profissional Técnica e o Ensino Médio Integrado, particularmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O artigo destaca as mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio, iniciada com a Lei nº 13.415/2017, e seus efeitos na organização curricular, especialmente no que diz respeito aos itinerários formativos e à flexibilização do currículo. A BNCC propõe uma estrutura curricular composta de cinco áreas de conhecimento, incluindo a formação técnica e profissional, o que, segundo as autoras, pode reforçar a dualidade estrutural histórica entre formação geral e formação técnica. O estudo ressalta a importância de uma formação integrada e omnilateral que contemple tanto a educação para a cidadania quanto para o mundo do trabalho, e aponta para os desafios e incertezas que a implementação da BNCC pode trazer para a Educação Profissional Técnica nos Institutos Federais. Na conclusão do artigo, ressalta-se que a implementação da BNCC pode reforçar a dualidade entre formação geral e técnica, comprometendo a educação integral dos estudantes. As autoras chamam a atenção para os riscos de precarização da educação técnica devido a parcerias com instituições privadas, e defendem um currículo integrado e emancipatório construído de forma democrática e participativa. Elas destacam a necessidade de resistir às mudanças que prejudicam a educação pública e de continuar a lutar por um modelo educacional que prepare os estudantes para o mercado de trabalho e para a cidadania crítica e participativa.

A revisão bibliográfica revela a predominância de reflexões críticas sobre as políticas educacionais contemporâneas no Brasil, particularmente em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Reforma do Ensino Médio. Os textos analisam as influências do neoliberalismo sobre essas políticas e seu impacto na organização curricular, especialmente no contexto do Ensino Médio Integrado. Dentre as principais categorias encontradas nos textos estão: 1. *Neoliberalismo e Educação*: vários autores, como Peroza (2009), Dourado (2019) e Alexandre (2005), discutem como o neoliberalismo influencia a educação promovendo sua mercantilização, induzindo a privatização dos serviços educacionais e a redução da educação ao econômico, desconsiderando aspectos sociais e culturais. Essa visão é frequentemente

associada à lógica de mercado que subordina a educação às necessidades econômicas, enfatizando a formação de capital humano. 2. *Reforma do Ensino Médio*: autores como Machado (2021) e Souza (2022) abordam criticamente a Lei nº 13.415/2017, que introduziu a Reforma do Ensino Médio, destacando como essa Reforma reflete e reforça ideologias neoliberais. A flexibilização curricular e a ênfase na formação técnica voltada para o mercado são vistas como perpetuadoras de desigualdades sociais e educativas. 3. *BNCC e Políticas Curriculares*: textos como o de Souza (2020) e Navarro, Oliveira e Silva (2020) investigam a BNCC como um documento alinhado a organismos internacionais e interesses de mercado, promovendo uma formação voltada para competências específicas que atendem ao capital humano, em detrimento de uma educação integral e crítica. 4. *Educação Integral vs. Dualidade Educacional*: muitos estudos, como os de Ramos (2017) e Castro e Neto (2021), discutem a dualidade histórica entre formação acadêmica e técnica na educação brasileira, apontando para a necessidade de uma formação omnilateral que promova a emancipação humana e a cidadania plena.

Os textos apresentam uma reflexão detalhada sobre a trajetória e a organização do Ensino Médio Integrado no âmbito das ETECs administradas pelo CPS. Os estudos partem do entendimento de que o EMI, conforme instituído pela LDB, visa oferecer uma formação que une o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica, promovendo, assim, uma formação integral dos estudantes. No entanto, o capítulo destaca que, apesar de sua proposta inicial voltada à integração entre formação geral e técnica, o EMI desenvolvido no CPS tem se caracterizado, historicamente, por resultar em uma organização curricular fragmentada, marcada pela separação entre as disciplinas da Base Nacional Comum e as de formação técnica.

A análise mostra que o Centro Paula Souza, como uma das instituições mais relevantes na oferta de educação profissional e técnica no Brasil, apresenta um modelo curricular que, em muitos momentos, responde às demandas do setor produtivo e do mercado de trabalho, o que acaba reforçando uma lógica utilitarista da formação educacional. O texto revela que, com a implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, as ETECs passaram a reestruturar seus currículos, aumentando a carga horária destinada à formação técnica e reduzindo o tempo dedicado às disciplinas da formação geral. Essa mudança é interpretada como uma intensificação do processo de adequação às exigências de empregabilidade e produtividade impostas pela lógica neoliberal, aspecto amplamente discutido ao longo da dissertação.

Para além disso, os autores destacam a ausência de um debate amplo e democrático com a comunidade escolar sobre essas alterações curriculares, o que limita a participação efetiva dos educadores e estudantes nas decisões que impactam diretamente sua formação. O modelo de

currículo adotado pelo CPS, segundo a análise, tende a priorizar as necessidades do mercado em detrimento de uma formação crítica e cidadã, o que pode comprometer o papel emancipador da educação.

Em suma, os estudos reforçam a importância de se compreender o EMI do Centro Paula Souza à luz de um contexto maior de políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à sua adequação aos princípios estabelecidos pela BNCC e à Reforma do Ensino Médio. A análise propõe que se reflita criticamente sobre as finalidades da educação profissional e sobre os riscos de uma formação aligeirada e instrumental, que pode afastar os estudantes de uma formação verdadeiramente integral e transformadora. Ademais, esses trabalhos oferecem uma base teórica e crítica valiosa para a dissertação ao permitir um entendimento aprofundado de como as políticas educacionais contemporâneas, como as apresentadas na BNCC e na Reforma do Ensino Médio, influenciam os currículos do Ensino Médio Integrado. As análises sobre a dualidade educacional e a influência neoliberal permitem situar o estudo do Centro Paula Souza em um contexto mais amplo de políticas públicas e reformas estruturais. Desse modo, esses trabalhos ajudam a identificar categorias analíticas, como “mercantilização da educação” e “flexibilização curricular”, que serão centrais para entender as modificações nos documentos curriculares do Centro Paula Souza e suas implicações para a Educação Técnica e Profissional em São Paulo.

4 A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem como propósito fornecer um panorama geral sobre o histórico de elaboração da BNCC, seus fundamentos e concepções de educação e os objetivos que estabelece para a Educação Básica. Contextualizando sua implementação no cenário educacional brasileiro, inicialmente será abordado o contexto histórico que levou à necessidade de uma base comum curricular, seguido pela análise de marcos legais, suas concepções e diretrizes educacionais. A seguir, será discutida a relação entre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, destacando as inovações trazidas por essas políticas educacionais e seu impacto no Ensino Médio Integrado.

4.1 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o resultado de um longo processo de desenvolvimento que visou responder às demandas por uma educação de qualidade e equitativa no Brasil. Sua criação está inserida em um contexto histórico marcado por diversas tentativas de unificação e melhoria do currículo escolar, tendo como marcos importantes a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que reforça a necessidade de conteúdos mínimos para garantir uma formação básica comum. Desde então, diversas políticas educacionais e programas governamentais têm sido implementados com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais e elevar a qualidade do ensino, culminando na elaboração da BNCC. Esse documento, publicado em 2017, sintetiza anos de debates, consultas públicas e colaboração entre educadores, especialistas e a sociedade civil, refletindo um esforço coletivo para assegurar que todos os estudantes brasileiros tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica.

No entanto, no cenário de discussões sobre a elaboração da BNCC, algumas empresas e instituições influenciadas por princípios neoliberais desempenharam um papel significativo. Esse contexto reflete a crescente tendência de inserção de valores e práticas do mercado na educação, impulsionada por uma lógica neoliberal que valoriza a eficiência, a competitividade e a padronização dos processos educativos. Organizações como Movimento Todos Pela Educação e Instituto Ayrton Senna, entre outras, participaram ativamente das discussões, dando a ideia de que a educação deve preparar os alunos para o mercado de trabalho globalizado e competitivo. Essas instituições, muitas vezes, são favoráveis a reformas que incluem a utilização de métricas e avaliações padronizadas como formas de garantir a qualidade e a

eficácia do ensino. Essa ligação entre educação e neoliberalismo suscita debates sobre a influência do setor privado na formulação de políticas públicas educacionais e sobre os impactos dessas políticas na autonomia das escolas e na formação crítica dos estudantes.

Com intuito de dialogarmos com os autores a respeito da implementação do documento da BNCC, analisaremos os posicionamentos e as reflexões que alguns recortes nos trazem. A intenção é repensarmos algumas questões que envolvem as mudanças que iniciaram as reformas nos currículos dos estudantes em nível nacional.

A BNCC representa um marco significativo para a educação brasileira, estabelecendo diretrizes fundamentais para assegurar uma formação básica de qualidade a todos os estudantes do país. O documento oficial que define e objetiva as questões sobre a BNCC afirma que:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (Brasil, 2017, p. 17)

Gontijo (2015) sugere que no documento da BNCC são indicados objetivos a serem alcançados na Educação Básica e que, dessa forma, o documento estaria preocupado, segundo a autora, com os resultados das avaliações em larga escala. A autora sugere ainda que a BNCC pode, além de não contribuir efetivamente para que a educação seja um espaço de liberdade e pluralidade, se tornar um empecilho à construção de um projeto nacional que venha a beneficiar a escola como espaço de produção de cultura.

Com a contribuição de empresários e instituições que participaram das discussões que culminaram na elaboração do documento, percebe-se que há uma intenção mercadológica surgindo nas questões educacionais do nosso país. Os objetivos a serem alcançados nascem da necessidade de resultados esperados pelas avaliações em larga escala. A visão mercadológica está encoberta nas falas dos ideais de busca de qualidade, unificação educacional e embasamento em marcos legais como a Constituição Federal (1988), o Plano Nacional da Educação (2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a fim de tornar mais transparente e segura a transição para um documento obrigatório que determine o que os alunos devem aprender em cada ciclo, para que consigam atingir os níveis das avaliações.

Como afirmam Silva e Sena (2022, p. 67), “as últimas décadas refletem que há um

aprofundamento das políticas neoliberais nestes países, em virtude das agendas internacionais que requerem um modelo de escolarização capaz de atender os interesses das novas formas de acumulação (flexível) do capital.” Os autores veem a BNCC como um documento que vem a ferir princípios básicos e a aprofundar as desigualdades sociais pela “imposição do currículo por competência, a padronização curricular entre outros elementos.”

O currículo escolar é frequentemente entendido como um reflexo dos valores, conhecimentos e habilidades que uma sociedade considera importantes. Segundo Apple (2005), o currículo é um texto socialmente construído, que reflete as relações de poder e as ideologias dominantes da sociedade. Esse ponto de vista é corroborado por Silva (1999), que argumenta que o currículo não é neutro: ele está imerso em uma luta de significados na qual diferentes grupos sociais tentam impor suas visões de mundo. Portanto, ao analisar o currículo, é essencial reconhecer que ele é moldado por fatores sociais, culturais, econômicos e políticos que determinam o que é considerado conhecimento legítimo e valioso.

Além de refletir sobre a sociedade, o currículo tem o potencial de atuar como um agente de transformação social. Giroux (1988) propõe que o currículo deve ser visto não apenas como um campo de transmissão cultural, mas também como uma arena de resistência e transformação. Essa perspectiva é compartilhada por Freire (1999), que enfatiza a importância de uma educação crítica que capacite os alunos a questionarem e transformarem a realidade. A educação como prática da liberdade deve envolver a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, promovendo a conscientização e a ação transformadora. Portanto, um currículo que incorpora essas ideias pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de promover mudanças significativas na sociedade.

Acerca das discussões que envolvem os currículos, Dourado e Siqueira (2019) afirmam que:

A exigência de estabelecer um currículo comum para o país reafirma a existência de um suposto consenso sobre o que é moral e intelectualmente apropriado e para o que a tarefa da escola é a de apresentar coerência e padronização nos programas escolares, negligenciando, assim, a autonomia pedagógica, os diferentes atores que constroem o cotidiano educacional e escolar. O que se observa é um tipo de regulação do conhecimento e do currículo que opera na retórica da Reforma e da descentralização/centralização que, por meio da BNCC, efetiva-se por efetiva avaliação e controle do currículo. (Dourado; Siqueira, 2019, p.300)

4.2 Contexto histórico

A partir da *Conferência Mundial de Jomtien*, realizada na Tailândia em 1990, discussões em torno de uma estratégia estrutural no mundo globalizado reuniram diversos países com a intenção de debater melhorias nos índices educacionais e atuações no que se refere ao progresso. De acordo com a autora, baixos resultados significavam o não investimento internacional, prejudicando o progresso e contribuindo com a migração aos países centrais como forma de buscar uma vida melhor. Logo, segundo a autora, os baixos índices seriam uma ameaça à economia e à ordem interna dos países. O Brasil, dados os altos índices nacionais de analfabetismo, mortalidade infantil e desemprego, entre outros problemas sociais, se alinha ao movimento para tentar melhorar tais números negativos. (Piassa, 2020)

É com esse olhar crítico que refletiremos sobre a importância da implementação desse documento, que se diz preocupado com a aprendizagem dos nossos alunos, mas que também tem um viés de inquietação motivado por questões econômicas acerca dos investimentos internacionais. Adiante serão apontados os marcos legais que determinaram a formulação e a construção da BNCC que conhecemos hoje, a partir da Constituição de 1988, documento que já fazia referência a “conteúdos mínimos” e “formação básica comum”. (BRASIL, 1988)

Alguns documentos legais e regulamentares que antecipam a implementação da BNCC já abordavam temas que se relacionavam com a necessidade da criação de uma base nacional curricular comum. A própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, contempla a ideia de conteúdos mínimos a serem aprendidos, fazendo referência ao conceito de base comum nacional.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, estabelece a estrutura básica e as diretrizes que orientam a educação no Brasil, permitindo a criação de documentos como a BNCC para fins de garantir a uniformidade e a qualidade da educação em todo o país. Em alguns artigos dessa Lei aparecem referências que embasarão mais tarde a

discussão, seguida da implementação da BNCC. Em seu artigo 9, a LDB afirma que é atribuição da União:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios; III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória; IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (Brasil, 1996)

Ademais, no artigo 26 a LDB ressalta a importância de que haja um currículo uniforme em todo o território nacional, a ser complementada por partes que incluam a diversidade regional e cultural dos alunos. Nesse artigo, lê-se:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar. § 4º O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituem o componente curricular do ensino da arte, a ser obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Brasil, 1996, Art. 26)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos elaborados, segundo os textos oficiais, com a intenção de auxiliar a proposta pedagógica da escola, proposta que constitui uma referência para a construção dos currículos e que visam atuar de diferentes formas, de acordo com as regiões e a cultura de cada instituição. No documento se assume que tais variedades são singulares em nosso país, mas também se posiciona a favor da criação de um referencial comum nacional para todas as regiões brasileiras, como cita o documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos

socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (Brasil, 1997)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Infantil foram consolidados em 1996, como referenciais para uma educação de qualidade. Os documentos serviam para apoiar a equipe escolar, bem como auxiliá-la na construção do currículo. Mais adiante, em 1997, foram consolidados, dessa vez, os PCNs para o Ensino Fundamental, contemplando equipes escolares que trabalham com alunos do 6º ao 9º ano. De acordo com o documento oficial:

Este documento tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros. (BRASIL, 1997, p. 9)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) são documentos que também estabelecem diretrizes para a organização curricular dessa etapa de ensino, visando assegurar uma formação básica comum para todos os estudantes do Brasil. Publicados pelo Ministério da Educação (MEC) nos anos 2000, os PCNEM têm como objetivo orientar a prática pedagógica nas escolas, promovendo uma educação de qualidade que seja capaz de desenvolver competências e habilidades essenciais. Esses parâmetros foram elaborados em um contexto de reformas educacionais que buscavam alinhar o sistema educacional brasileiro às novas demandas sociais e econômicas, considerando as diversidades regionais e culturais do país. Assim, oferecem uma base para a estruturação dos currículos, destacando a importância da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilidade curricular, permitindo que as escolas adaptem suas propostas pedagógicas às realidades locais e às necessidades dos estudantes.

Além de definir conteúdos e competências fundamentais, os PCNEM enfatizam a relação entre a educação e o mundo do trabalho, reconhecendo a importância de preparar os jovens para a inserção profissional e a participação ativa na sociedade. Logo em sua apresentação o documento afirma: “O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.” (Brasil, 2000, p. 4) O documento propõe uma formação que não se limite ao domínio de conhecimentos teóricos, mas que também desenvolva habilidades práticas e atitudes necessárias para o exercício profissional.

Os PCNEM sugerem que o Ensino Médio deve proporcionar aos estudantes uma compreensão crítica do mundo do trabalho, incluindo a capacidade de adaptar-se às mudanças tecnológicas e às novas exigências do mercado. Mais: promovem a integração entre a educação geral e a educação técnica e profissional, incentivando a oferta de cursos que articulem teoria e prática e favoreçam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares voltados para a resolução de problemas concretos.

Em 2015, o Brasil deu um passo significativo na tentativa de unificar e padronizar o currículo escolar com a criação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento emergiu da necessidade de garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos do país, independentemente de sua região ou condição socioeconômica. A primeira versão da BNCC foi resultado de um amplo processo de consultas públicas e teve o envolvimento de diversos setores da sociedade, incluindo educadores, especialistas, gestores escolares e sociedade civil. O objetivo principal era estabelecer um conjunto claro e conciso de competências e habilidades essenciais que deveriam ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, promovendo uma formação integral dos estudantes.

O período de elaboração da primeira versão da BNCC coincidiu com um momento de intensa crise política no Brasil que culminou no processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff. Esse contexto turbulento impactou significativamente o cenário educacional e a formulação de políticas públicas. O *impeachment*, que começou a ganhar força em 2015 e se efetivou em 2016, gerou instabilidade política e incertezas quanto à continuidade das iniciativas governamentais. Durante esse período, a prioridade das políticas educacionais muitas vezes ficou em segundo plano diante das urgências políticas e econômicas que tomavam o centro do debate nacional. A crise política afetou a percepção e o apoio à BNCC, pois parte da sociedade e do corpo político estavam mais focados nas questões imediatas do governo e na situação econômica do país.

A elaboração da BNCC em um ambiente de crise política trouxe diversos desafios para sua aceitação e implementação. O processo de impedimento presidencial e a subsequente transição de governo criaram incertezas quanto à continuidade e à prioridade das políticas educacionais estabelecidas pelo governo anterior, posto que o ambiente polarizado dificultou a construção de consensos em torno do documento. Muitas propostas da BNCC foram revisadas e discutidas em um contexto de desconfiança e resistência de parte de alguns setores, que viam a iniciativa como uma tentativa de controle centralizado da educação. No entanto, a BNCC

também recebeu apoio significativo de grupos que defendiam a necessidade de uma padronização curricular para garantir qualidade e equidade na educação. Esse período conturbado mostrou a resiliência e a importância de políticas educacionais robustas que pudessem transcender as crises políticas e garantir um avanço contínuo na qualidade do ensino no Brasil.

De acordo com Neira, Júnior e Almeida (2016), houve um intenso debate que repercutiu nas páginas dos jornais. Progressistas e conservadores se mantiveram contra o documento preliminar: os progressistas criticaram a falta de engajamento no documento, a visão mercadológica e as relações com o neoliberalismo; já os conservadores expressaram que o documento estava muito “aquérm do que seria desejável em termos de aquisição de conhecimentos.” Ainda segundo os autores, outros grupos se posicionaram de forma crítica ao documento como “entidades científicas, os movimentos sociais organizados e organizações não governamentais ligadas à educação.” (Neira, Almeida e Junior, 2016, p. 37)

4.3 Fundamentos e diretrizes da BNCC para a Educação Básica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é estruturada como um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ela está organizada em competências gerais e específicas para cada área de conhecimento, estabelecendo um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento está dividido em partes que incluem uma introdução, a definição das competências gerais da Educação Básica, a estrutura para cada etapa de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e os itinerários formativos. Essas competências são descritas com códigos alfanuméricos que refletem habilidades específicas a serem desenvolvidas

No Ensino Médio, a BNCC é organizada também em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias - compreende Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação, e busca desenvolver as capacidades de expressão, comunicação, análise crítica e apreciação estética dos estudantes; Matemática e suas Tecnologias - focada em ampliar o conhecimento matemático, aplicando-o em situações práticas e promovendo o desenvolvimento de habilidades analíticas e lógicas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias - envolve Física, Química e Biologia, e busca promover o desenvolvimento de competências científicas e tecnológicas essenciais para a compreensão do mundo natural e a resolução de problemas complexos; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - inclui História, Geografia, Sociologia e

Filosofia, com o objetivo de fomentar a reflexão crítica sobre questões sociais, econômicas, políticas e culturais. A BNCC adota a organização do currículo por áreas de conhecimento e componentes curriculares que são articulados para garantir a interdisciplinaridade e a integração entre as diferentes disciplinas. As áreas de conhecimento são categorias mais amplas que reúnem disciplinas afins com objetivo de promover uma aprendizagem significativa que relate os conteúdos escolares com a realidade dos alunos.

Segundo Gontijo (2015), a BNCC defende princípios fundamentados na Constituição Federal de 1988 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Entre os princípios orientadores estão: a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender e ensinar; o pluralismo de ideias; a gestão democrática; a valorização do profissional da educação e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Além disso o documento visa promover a equidade e garantir um padrão de qualidade na educação, refletindo um alinhamento com a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* da ONU.

De acordo com Guimarães (2023), a concepção de educação presente na BNCC é marcada por uma orientação que atende aos interesses neoliberais e empresariais, enfatizando uma pedagogia das competências. O documento propõe uma educação que visa adaptar os indivíduos às demandas do mercado de trabalho, com foco na eficiência, na produtividade e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. O autor argumenta que a BNCC adota uma abordagem tecnicista de educação, priorizando a formação para o trabalho precarizado, em conformidade com as necessidades do mercado. O documento reflete uma lógica que desvaloriza o desenvolvimento crítico e ignora questões fundamentais como a diversidade étnico-racial e de gênero, com exagero de foco em competências que promovem a empregabilidade e o alinhamento com a lógica capitalista, caracterizada pela flexibilidade e adaptabilidade dos trabalhadores. Ademais, a BNCC é concebida como um instrumento que busca consolidar a hegemonia de uma visão educacional gerencialista, o que tende a promover a padronização dos currículos e a centralização do controle educacional. Segundo o autor, essa visão desconsidera as particularidades e necessidades regionais e locais, e trata a educação como um mecanismo de formação de capital humano de acordo com as exigências do mercado global.

Ainda de acordo com Guimarães (2023), a Base estabelece um conjunto de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Essas competências são apresentadas como fundamentais para preparar os estudantes para o mundo

do trabalho e para a cidadania, nesse passo reforçando uma lógica de desenvolvimento de habilidades voltadas à produtividade e adaptabilidade às demandas dos mercados. As competências gerais incluem aspectos como conhecimento, pensamento científico, criatividade, comunicação, repertório cultural, empatia, cooperação e responsabilidade social, entre outras. No entanto, o autor critica a forma como essas competências são definidas e implementadas na BNCC, argumentando que elas refletem uma abordagem alinhada à perspectiva das políticas neoliberais, que priorizam a formação de trabalhadores adaptáveis e flexíveis para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado. A ênfase nas competências socioemocionais, por exemplo, é vista como uma forma de conformar subjetividades, moldar os indivíduos para aceitar condições de trabalho instáveis e subalternas. Desse modo, a BNCC estaria promovendo uma educação voltada para a formação de sujeitos resilientes e harmoniosos, ao invés de críticos e emancipados.

A Base entende a aprendizagem como um processo de desenvolvimento integral que vai além da mera aquisição de conteúdos e no qual se concebe a aprendizagem como um meio de garantir que todos os estudantes sejam protagonistas do seu próprio processo de escolarização. De acordo com Zitzke e Pinto (2020), essa perspectiva reconhece os estudantes como interlocutores legítimos para os debates sobre currículo, ensino e aprendizagem, assim como para o fomento a uma formação sintonizada com seus percursos, histórias e voltado à construção do seu projeto de vida. As autoras sublinham que a BNCC atribui à aprendizagem a responsabilidade de preparar os alunos não apenas para o estudo e o trabalho, mas também para escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. Portanto, a aprendizagem é vista como um processo contínuo, que integra aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, visando o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas dimensões.

4.4 O Novo Ensino Médio

A Reforma do Ensino Médio se deu com a promulgação da Medida Provisória nº 746/2016, que posteriormente se tornou a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e trouxe mudanças bastante significativas para o Ensino Médio, redefinindo a organização curricular na forma de itinerários formativos e da grade de permanência anual dos alunos nas escolas. Segundo documento oficial, a Reforma foi criada a fim de assegurar que todos os jovens brasileiros tenham acesso a uma educação de alta qualidade e que as escolas estejam alinhadas às realidades contemporâneas dos estudantes. Isso inclui atender às novas exigências e complexidades do mercado de trabalho e da vida em sociedade. (Brasil, 2017)

O Novo Ensino Médio, implementado em conjunto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como um de seus principais objetivos flexibilizar o currículo e permitir que os estudantes escolham itinerários formativos específicos que correspondam às suas aspirações e interesses profissionais. Conforme aponta Goulart (2018), a BNCC estabelece diretrizes claras para garantir que todos os alunos adquiram um conjunto de competências e habilidades essenciais, independentemente de suas escolhas de itinerários. Essa Reforma pretende não apenas aumentar a relevância e atratividade do Ensino Médio, mas visa também preparar melhor os estudantes para o mercado de trabalho e a educação superior. No entanto, essa flexibilização tem sido criticada por potencialmente aumentar as desigualdades educacionais, uma vez que escolas em áreas menos favorecidas podem não ter os recursos necessários para oferecer todas as opções de itinerários previstas pela Reforma. (Silva; Sena, 2022)

A integração da BNCC com a Reforma do Ensino Médio visa padronizar a qualidade da educação em todo o país, estabelecendo parâmetros comuns para o que deve ser ensinado em cada etapa da Educação Básica. A Base funciona como uma referência nacional obrigatória que norteia a elaboração dos currículos locais, para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica, tenham acesso ao mesmo nível de qualidade educacional. Entretanto, a implementação efetiva dessas mudanças depende de uma série de fatores, incluindo a formação contínua de professores e a adequação das infraestruturas escolares. Como apontam Silva e Sena (2022), sem o suporte adequado as reformas podem não alcançar seus objetivos de equidade e melhoria na qualidade do ensino.

Segundo Machado (2021), a Reforma do Ensino Médio alterou significativamente a estrutura do Ensino Médio, introduzindo um currículo mais flexível e voltado para as demandas do mercado de trabalho, o que, segundo ele, reforça a lógica neoliberal de transformar a educação em um produto comercial. O autor reafirma a crítica de que essas mudanças podem aprofundar as desigualdades educacionais, pois nem todas as escolas têm os recursos necessários para implementar os novos itinerários formativos. A ênfase no discurso de liberdade, que permite aos estudantes fazer escolhas individuais sobre o que consideram mais adequado para sua formação escolar, valoriza a autonomia individual, o que contrasta com a ideia de centralizar a legislação para definir diretrizes que regulam a educação, garantindo assim um nível mínimo de aprendizado para todos os estudantes. (Machado, 2021)

Alexandre (2005) afirma que as opções disponíveis para as pessoas são amplamente determinadas pelo capital econômico e cultural que possuem; em nossas sociedades, essas

escolhas são influenciadas por fatores como classe social, raça, nacionalidade, religião e gênero. Ignorar as desigualdades que caracterizam nossas sociedades, atualmente, impede a verdadeira liberdade de escolha. Essas desigualdades se manifestam nos conflitos de valores, na distribuição desigual de recursos e poder e na falta de reconhecimento de muitos grupos sociais. Enquanto alguns grupos mais favorecidos desfrutam de liberdade e possibilidades de escolha, outros enfrentam um destino inevitável.

Ainda conforme Machado (2021), a trajetória do Ensino Médio no Brasil é caracterizada por uma dualidade entre um modelo de ensino direcionado para as massas e outro, de natureza propedêutica, destinado à elite. Afirma que essa dualidade é frequentemente dissimulada de maneira formal na legislação educacional, que busca transformar essa etapa escolar em uma fase que promova tanto a formação integral quanto a qualificação profissional dos estudantes.

Os documentos oficiais realizaram uma divulgação em larga escala e em diversos meios de comunicação: rádio, televisão, internet etc., com a proposta de que os alunos atuariam nas escolhas dos itinerários formativos, a depender da área que prefeririam atuar no mercado de trabalho. A propaganda do Novo Ensino Médio diz que a Reforma busca atender às necessidades e expectativas dos jovens, e promover o protagonismo juvenil ao permitir que os estudantes escolham o itinerário formativo para aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que inclua tanto uma formação geral, orientada pela BNCC, quanto itinerários formativos específicos, que possibilita aos alunos se aprofundarem nas áreas de conhecimento de seu interesse ou em cursos de formação técnica e profissional. Dessa forma, aumenta-se o interesse dos jovens pela escola, promovendo sua permanência e melhorando os resultados de aprendizagem. (Brasil, 2017)

A Reforma do Ensino Médio no Brasil, formalizada pela Lei nº 13.415/2017, propõe uma reorganização curricular composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos itinerários formativos. O documento divide o currículo em cinco áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional. A BNCC define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, enquanto os itinerários formativos permitem que os estudantes escolham aprofundar-se em uma ou mais dessas áreas conforme seus interesses e objetivos futuros.

Segundo Machado (2021), a Reforma do Ensino Médio é orientada pelos princípios do neoliberalismo, ao defender a flexibilidade curricular, a individualização do aprendizado e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. A Reforma, para ele, busca adequar o

currículo às demandas do mercado e promover a responsabilidade individual sobre a trajetória educacional e profissional, enfatizando a liberdade de escolha dos estudantes em relação aos itinerários formativos e a preparação para o trabalho, ao invés de uma formação integral que conte com múltiplas dimensões do conhecimento.

De acordo com Carvalho (2022), a Reforma do Ensino Médio formalizada pela Lei nº 13.415/2017 defende uma série de princípios que estão alinhados a uma lógica de adequação da educação às exigências do mercado de trabalho. Os principais princípios defendidos pela Reforma incluem: flexibilização curricular, preparação para o mercado de trabalho, autonomia e protagonismo do estudante, desenvolvimento de competências e habilidades, e eficiência e gestão dos recursos educacionais. O autor aponta que esses princípios são influenciados por uma lógica neoliberal que busca adequar a educação às exigências de competitividade do mercado e aos interesses econômicos hegemônicos, refletindo uma tentativa de controle mais direto sobre o currículo escolar e uma padronização que responde a indicadores de qualidade educacional orientados pelo mercado, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

Navarro, Oliveira e Silva (2020) afirmam que a concepção de educação promovida pela Reforma do Ensino Médio é fortemente influenciada por uma lógica neoliberal e utilitarista. De acordo com as autoras, a Reforma enfatiza a flexibilização curricular e a individualização do aprendizado, orientando a formação dos estudantes para atender às demandas do mercado de trabalho e às necessidades imediatas de empregabilidade. A educação é tratada como um meio para desenvolver competências que facilitem a inserção dos jovens no mercado, com foco em habilidades práticas e comportamentais como adaptabilidade, resiliência e capacidade de resolução de problemas. Essa abordagem busca preparar os estudantes para serem trabalhadores produtivos e eficientes, minimizando o papel da formação crítica e cidadã que considere o desenvolvimento integral do jovem como ser social. Portanto, segundo as autoras, a Reforma do Ensino Médio entende a educação como uma ferramenta de desenvolvimento do capital humano, no qual o conhecimento é valorizado apenas em sua utilidade econômica, relegando outras dimensões do processo educativo, como a construção de uma consciência crítica e a promoção da justiça social, a um papel secundário ou até mesmo dispensável.

No Novo Ensino Médio, competência é entendida como capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas práticos e atender às necessidades do mercado de trabalho. A ênfase está em preparar os estudantes para serem produtivos e competitivos no mercado, priorizando a formação de trabalhadores aptos a se

adaptarem às demandas dos empregadores e do sistema econômico, em detrimento de uma formação humanística integral. Na avaliação de Machado (2021), a Reforma incentiva a profissionalização precoce, especialmente para os estudantes de camadas mais baixas, e promove uma formação focada em competências específicas como a capacidade de adaptação, flexibilidade, empreendedorismo e desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas relevantes para o setor produtivo. Ainda segundo o autor, as competências definidas pela Reforma refletem uma abordagem voltada para a formação de capital humano, priorizando habilidades que são consideradas essenciais para a empregabilidade e a adaptação dos estudantes às mudanças dos mundos do trabalho contemporâneo. O autor argumenta que essas competências, definidas pela Reforma do Ensino Médio, indicam um alinhamento com a lógica neoliberal que busca formar trabalhadores para atender às exigências do mercado global, limitando o desenvolvimento de uma educação crítica e integral que poderia promover uma transformação social mais ampla.

Para Batista *et al.* (2022), a Reforma promove uma perspectiva de aprendizagem utilitarista e funcional, enfatizando que o conhecimento deve ser aplicado diretamente no atendimento das demandas econômicas e sociais contemporâneas. A Reforma também adota a ideia de que a aprendizagem deve ser flexível, possibilitando aos alunos escolherem itinerários formativos baseados em suas preferências e aspirações, de modo a fomentar a empregabilidade e a adequação ao mercado de trabalho. Nesse contexto, a aprendizagem é vista como um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades que pode ser medido e avaliado por critérios objetivos de desempenho e resultados esperados, atendendo, assim, à lógica de eficiência e produtividade desejada para a formação de capital humano.

Em trinta e um de julho de 2024 foi sancionada, pelo governo federal, a Lei nº 14.945 que trata do Novo Ensino Médio. A principal mudança propugnada pela Lei é o aumento da carga horária das disciplinas da formação básica curricular - Português, Matemática, Física, Química, Inglês, História e Geografia, assim disposto na Base Nacional Comum Curricular. A carga horária total do Ensino Médio aumentou para 3000 horas. Os itinerários formativos ocupam 600 horas da carga horária total do Ensino Médio, compondo 3.000 horas divididas em 3 anos de 200 dias letivos. Para o Ensino Médio Técnico-Profissionalizante, o aumento foi para 2.100 horas para a formação básica curricular e 900 horas para o ensino profissionalizante, totalizando as 3.000 horas de carga horária total. A Lei entra em vigor já em 2025 para os alunos ingressantes no Ensino Médio.

A nova legislação estabelece uma redução na liberdade dos itinerários formativos, que

agora precisam seguir diretrizes nacionais elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), um órgão composto de representantes indicados por entidades da sociedade civil e por aquelas representativas do setor da educação e nomeados pelo Ministério da Educação. De acordo com o novo regulamento, as disciplinas optativas do Ensino Médio devem estar vinculadas a um dos quatro itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As diretrizes nacionais devem levar em consideração as especificidades das educação indígena e quilombola. Tais mudanças limitam as opções dos itinerários formativos. Aqueles que defendem essa restrição destacam experiências negativas em diversos estados, nos quais a falta de padronização teria aumentado as desigualdades, com alguns locais oferecendo mais de 30 trilhas de aprofundamento e outros não oferecendo nenhuma.

Anteriormente à sua homologação, o texto aprovado pelo Congresso Nacional estabelecia que a partir de 2027 o Enem deveria cobrar tanto os conteúdos dos itinerários formativos (a parte flexível do currículo escolhida pelo estudante) quanto aqueles da formação geral básica, que já faziam parte da avaliação. Essa proposta havia sido removida durante a tramitação na Câmara dos Deputados, mas foi reinserida no texto final pelo relator, deputado Mendonça Filho (União Brasil, PE). O governo, ao vetar essa parte, justificou que a inclusão do conteúdo flexível poderia comprometer a equivalência das provas, afetar a igualdade de condições nos processos seletivos e aumentar as desigualdades no acesso ao ensino superior. O veto será novamente analisado pelos parlamentares, que terão a opção de mantê-lo ou derrubá-lo.

5 OS DOCUMENTOS CURRICULARES DO CENTRO PAULA SOUZA NO CONTEXTO DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO

Este capítulo analisa os documentos curriculares do Centro Paula Souza, com foco nas diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Reforma do Novo Ensino Médio. Considerando a relevância do Centro Paula Souza como uma importante instituição na oferta de educação técnica e profissional do estado de São Paulo, torna-se fundamental compreender como essas novas políticas educacionais influenciam e reconfiguram seus currículos. Ao investigar as adaptações e mudanças implementadas nos documentos curriculares, este capítulo busca identificar os impactos e desafios gerados por essas diretrizes nacionais no contexto específico do Ensino Médio Integrado, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a articulação entre educação geral e formação técnica profissional.

A seguir, são apresentados os documentos cujos objetivos e finalidades serão analisados à luz da temática proposta nesta pesquisa. Os documentos curriculares produzidos pelo Centro Paula Souza passaram por reformulações significativas após a promulgação da Reforma do Ensino Médio, em 2017, com o intuito de se adequarem às novas diretrizes estabelecidas por essa legislação. Diante disso, torna-se relevante examinar também os documentos produzidos anteriormente à Reforma, de modo a evidenciar, comparativamente, as alterações implementadas e os impactos concretos provocados pela introdução do Novo Ensino Médio na organização curricular da instituição.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão dos documentos que fundamentam esta pesquisa, realizou-se um estudo detalhado de cada um deles, buscando analisar de que forma os princípios e diretrizes do Novo Ensino Médio e da BNCC foram incorporados aos documentos curriculares do Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza. Essa análise visa sustentar o diagnóstico e apresentar evidências que contribuam para a resposta à questão de pesquisa proposta: De que forma os princípios e diretrizes que definem o Novo Ensino Médio e a BNCC foram incorporados nos documentos curriculares do Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza?

Além da análise documental, a bibliografia selecionada exerceu papel fundamental na sustentação teórica desta investigação. Autores e obras utilizados ao longo da pesquisa contribuíram para a construção das hipóteses e fundamentaram criticamente os debates em torno das transformações curriculares observadas. Os documentos oficiais do Centro Paula Souza foram interpretados à luz da literatura acadêmica, compondo uma articulação que

permitiu o alcance do objetivo geral deste trabalho.

5.1 A proposta curricular de 2006

O documento *Proposta de Currículo por Competências para o Ensino Médio* (CPS, 2006) detalha o processo de desenvolvimento e implementação de uma proposta curricular inovadora para o Ensino Médio conduzida pelo Centro Paula Souza. Essa iniciativa foi estruturada com base nos avanços legislativos e nas diretrizes educacionais nacionais, como a LDB de 1996 e os PCNs, os quais pretendiam modernizar a formação oferecida pelas então Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). O texto evidencia como a integração entre diferentes disciplinas e a promoção de competências alinhadas às demandas contemporâneas resultaram em avanços significativos na qualidade do ensino. Um dos pilares dessa transformação foi o Laboratório de Currículo, responsável por conduzir a reflexão e a elaboração das novas diretrizes pedagógicas.

A reestruturação curricular teve início em 1998, quando foi implantada a primeira matriz curricular baseada na LDB de 1996, a qual incluía uma Parte Diversificada, composta por disciplinas como Informática, Estatística, Leitura e Produção de Texto, Tecnologia e Meio Ambiente, além de conteúdos profissionalizantes que poderiam ocupar até 25% da carga horária total. Essa organização permitia que os estudantes obtivessem qualificação profissional ao final do Ensino Médio. Em 2001, após debates promovidos pela Coordenadoria de Ensino Técnico (CETEC) entre 1999 e 2000, uma nova matriz curricular foi introduzida. Essa matriz reformulou a Parte Diversificada com a inclusão de disciplinas-projeto baseadas nas três áreas do conhecimento definidas pelos PCNEM, incentivando o trabalho interdisciplinar e a contextualização do ensino.

Em 2002, foi criado o Laboratório de Currículo do Ensino Médio, com o objetivo de elaborar uma proposta mais robusta e alinhada às diretrizes da LDB e dos PCN. A elaboração dessa proposta envolveu professores, coordenadores e especialistas em encontros presenciais e atividades voltadas para a definição de competências prioritárias. No ano seguinte, em 2003, foram realizadas capacitações com coordenadores e professores das escolas-piloto localizadas em Sorocaba, onde a proposta foi aplicada experimentalmente. Durante 2004, o acompanhamento dessas experiências permitiu a avaliação e o ajuste da proposta, identificando-se a necessidade de maior capacitação docente para a implementação efetiva de metodologias baseadas em competências.

O ano de 2005 foi marcado pela realização de um curso intitulado “Construção e

Implantação de Novo Currículo para o Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio”, destinado aos coordenadores das ETEs. Durante esse período, foram definidos os conhecimentos e objetivos específicos para cada disciplina, com base nos princípios do Ensino Médio estabelecidos pela legislação. Finalmente, em 2006, a matriz curricular revisada foi implementada em definitivo, organizada em três séries anuais. Essa matriz consolidou a carga horária das disciplinas da Base Nacional Comum e de Língua Estrangeira Moderna, priorizando competências que equilibravam formação geral e técnica, e resultaram em maior integração entre áreas do conhecimento e mercado de trabalho.

O movimento de reestruturação curricular liderado pelo CPS ilustra um esforço sistemático para modernizar o Ensino Médio, articulando legislação educacional, práticas pedagógicas e demandas contemporâneas. A criação e o trabalho do Laboratório de Currículo foram fundamentais nesse processo, garantindo que as matrizes curriculares evoluíssem de forma colaborativa e alinhada às exigências do mundo do trabalho. Contudo, as tensões entre a formação integral e as demandas mercadológicas permanecem um desafio a ser enfrentado no contexto das reformas educacionais.

Esse panorama cronológico é importante para permitir um comparativo entre o período discorrido com a proposta de currículo de 2006 e a proposta de currículo após a homologação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, que será posteriormente apreciada. A averiguação de ambas as propostas fará com que seja possível entender melhor os contextos anteriores e as mudanças introduzidas durante o percurso que atingem a proposta pós-reformas, de modo a responder as inquietudes desta pesquisa. O documento também descreve o processo coletivo e detalhado de elaboração de uma nova organização curricular para o Ensino Médio das escolas técnicas do Centro Paula Souza, trabalho que foi conduzido pelo Laboratório de Currículo, um espaço de reflexão e criação pedagógica promovido pela Coordenadoria de Ensino Técnico (CETEC), entre os anos de 2001 e 2006.

O Laboratório de Currículo foi criado para atender aos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM). O principal objetivo era adequar a organização curricular do Ensino Médio às demandas educacionais contemporâneas, promovendo uma abordagem baseada no desenvolvimento de competências, em oposição à mera transmissão de conteúdos.

O desenvolvimento da proposta ocorreu em várias etapas: **Fase Preparatória (2002):** iniciou-se com a discussão entre professores especialistas das três áreas de conhecimento sobre

as competências e habilidades apresentadas nas diretrizes nacionais. Foram selecionadas competências consideradas gerais e essenciais para todas as disciplinas; **Implantação do Laboratório de Currículo (2002)**: Um grupo composto por nove professores, representando diversas escolas técnicas, elaborou a nova proposta de currículo. As atividades incluíram palestras, oficinas e a produção de trabalhos de conclusão, totalizando 80 horas; **Capacitação Inicial (2003)**: Coordenadores e professores de duas escolas foram capacitados para implementar a proposta experimentalmente. O treinamento, com 60 horas, combinou atividades presenciais e não presenciais; **Aplicação Experimental (2004)**: A nova proposta foi testada em duas escolas, sob acompanhamento contínuo. Essa etapa revelou a necessidade de maior capacitação docente, levando ao planejamento de cursos mais abrangentes; **Curso de Capacitação e Validação (2005)**: Foi realizado o curso “Construção e Implantação de Novo Currículo para o Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio”, com 124 horas. Nele, participaram 87 coordenadores de 81 escolas que ajudaram a validar a proposta e a definir os conhecimentos a serem trabalhados nas disciplinas; **Implantação do Currículo (2006)**: O currículo final foi implantado gradativamente a partir de 2006, iniciando pelas primeiras séries e expandindo para as demais nos anos seguintes. A CETEC supervisionou todo o processo.

A proposta curricular foi concebida com base nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade. O documento enfatiza que o currículo deve proporcionar uma formação integral, respeitando tanto os objetivos educacionais nacionais quanto as especificidades regionais. A organização curricular foi estruturada em três séries anuais, garantindo a progressão pedagógica e a ampliação gradual da complexidade dos conteúdos. O currículo foi dividido em dois componentes principais:

1. Base Nacional Comum (BNC): inclui os componentes obrigatórios estabelecidos pela legislação educacional brasileira; abrange áreas do conhecimento como Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática; foca no desenvolvimento de competências gerais, promovendo habilidades como leitura crítica, resolução de problemas e compreensão de fenômenos sociais, culturais e científicos.

2. Parte Diversificada: projetada para atender necessidades regionais e interesses dos estudantes; inclui disciplinas-projeto, atividades interdisciplinares e conteúdos que complementam a Base Nacional Comum; busca integrar a teoria e a prática, promovendo a vivência de situações reais e a aplicação do conhecimento em contextos diversos.

A Base Nacional Comum abrange os componentes obrigatórios do currículo, que têm como objetivo garantir uma formação ampla e equilibrada aos alunos. No contexto da proposta

curricular do Centro Paula Souza, essa Base inclui disciplinas como Biologia, Física, Química, História, Geografia, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira Moderna (Inglês). A carga horária atribuída a essas disciplinas é distribuída de forma equitativa entre as três séries do Ensino Médio, exceto para Língua Portuguesa e Matemática, que possuem maior carga horária devido a sua relevância na formação básica.

A proposta defende que todas as disciplinas da BNC são igualmente importantes para a formação integral do aluno. Por isso, sua organização reflete a busca de equilíbrio entre o desenvolvimento de competências específicas e a garantia de oportunidades, para que os alunos descubram suas áreas de interesse. Além disso, a metodologia de ensino-aprendizagem adotada na BNC prioriza o desenvolvimento de competências que capacitem os alunos a aprenderem de forma autônoma e a lidarem com os desafios do mundo contemporâneo.

A Parte Diversificada do currículo é concebida como um espaço para a contextualização e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na BNC. Ela permite às escolas desenvolver projetos e incluir disciplinas que atendam às necessidades específicas da comunidade escolar e regional. Essa flexibilidade tem como objetivo fortalecer a inter e a transdisciplinaridade, propiciando uma formação mais conectada às realidades sociais e profissionais dos alunos. Segundo a proposta, os projetos e disciplinas da Parte Diversificada têm como foco a vivência de experiências práticas que envolvem responsabilidade social, intervenções na comunidade e criação de produtos ou serviços que contribuam para a melhoria da qualidade de vida. Essa abordagem promove o engajamento dos alunos em ações que vão além do espaço escolar, incentivando a troca com outros segmentos sociais e a retribuição dos benefícios da educação recebida.

A CETEC oferece propostas para orientar a composição da Parte Diversificada: são disciplinas-projeto baseadas em linhas temáticas específicas como cidadania, intervenções ambientais e produções culturais artísticas. Outra possibilidade é a inclusão de componentes como Filosofia, Psicologia ou Sociologia, desde que justificados e aprovados pela coordenação.

O currículo por competências, proposto pelo Centro Paula Souza, destaca-se pela ênfase no desenvolvimento de capacidades que transcendem o domínio de conteúdos específicos. Entre as competências previstas, destacam-se: **1. Representação e Comunicação:** habilidade de expressar ideias de forma clara e organizada, utilizando diferentes linguagens; **2. Investigação e Compreensão:** capacidade de analisar, interpretar e solucionar problemas de maneira crítica e criativa; **3. Contextualização Sociocultural:** reconhecimento do papel do estudante como agente transformador em seu contexto social.

As habilidades foram identificadas na listagem de Competências/Habilidades do documento citado dentre aquelas necessárias para o desenvolvimento e para a mobilização de cada uma das competências mais complexas, ou seja, das macro-competências. Os valores e as atitudes a elas relacionadas resultaram das discussões da equipe do Laboratório de Currículo e da contextualização das mesmas em situações de mobilização da competência. Também os instrumentos e procedimentos de avaliação foram decididos pela Equipe em função das habilidades, dos conhecimentos e dos valores relacionados com cada competência. (CPS, 2006)

De acordo com a proposta, essas competências foram organizadas de maneira a assegurar uma formação ampla, conectada às demandas do mercado de trabalho, ao exercício da cidadania e à continuidade dos estudos.

Os princípios pedagógicos tratados no documento abordam os fundamentos norteadores do processo de ensino-aprendizagem no currículo proposto para o Ensino Médio das Escolas Técnicas Estaduais (ETE) do Centro Paula Souza. Ele apresenta, segundo a proposta, onze princípios pedagógicos que visam orientar as práticas educativas, promovendo uma formação integral e contextualizada dos alunos. O ensino-aprendizagem é descrito como um processo que foca no desenvolvimento de competências, deslocando a prioridade da simples transmissão de conhecimentos para a construção de habilidades que permitam ao estudante aprender de maneira autônoma e aplicar esse aprendizado em diferentes contextos. O documento enfatiza a importância de uma leitura crítica da realidade e da inclusão na sociedade da informação e do conhecimento, formando cidadãos capazes de lidar com o excesso de informações de forma consciente e estratégica para a construção de conhecimento. A aprendizagem, é entendida como uma construção coletiva em ambientes cooperativos no qual a resolução de problemas em grupo fomenta valores como solidariedade, respeito à diversidade e habilidades argumentativas. O compartilhamento da função ensino-aprendizagem é um aspecto central, com alunos e professores dividindo responsabilidades, enquanto o professor atua como mediador, orientador e incentivador.

Ainda de acordo com a proposta, o respeito à diversidade, a valorização da subjetividade e a promoção da inclusão são princípios fundamentais que reconhecem a heterogeneidade dos alunos e a necessidade de métodos pedagógicos que atendam às diferentes formas de aprendizagem e de contextos sociais. Também se destaca a ética da identidade, a estética da sensibilidade e a política da igualdade, que buscam formar cidadãos éticos, sensíveis e democráticos, valorizando a diversidade e o respeito às relações sociais e ambientais.

Outro princípio essencial, de acordo com o documento, é a autonomia do estudante, seu

protagonismo e a aprendizagem do aprender, incentivando cada aluno a assumir um papel ativo em sua formação e a desenvolver habilidades para gerir seus estudos ao longo da vida. A contextualização do ensino-aprendizagem é promovida ao conectar os conteúdos escolares às experiências reais dos estudantes, garantindo um aprendizado significativo e integrado à sua realidade.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são incentivadas para integrar diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, proporcionando uma visão ampla e conectada da realidade. A problematização do conhecimento surge como uma prática pedagógica essencial, com ênfase na resolução de situações-problema que estimulem a criatividade e a originalidade dos estudantes. Por fim, o ensino baseado em projetos é um pilar do currículo, organizando o aprendizado de forma integrada e promovendo a participação ativa dos estudantes na definição e execução das atividades.

A avaliação é descrita como um componente essencial e contínuo, que visa não apenas medir o desempenho dos estudantes, mas também promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o progresso educacional. A avaliação da aprendizagem é fundamentada em princípios que enfatizam sua função diagnóstica, formativa e somativa. Esses princípios garantem que a avaliação seja um instrumento de apoio ao desenvolvimento do estudante, auxiliando na identificação de dificuldades e no planejamento de estratégias para superá-las. A proposta destaca que a avaliação deve ser um processo inclusivo, coerente e equitativo, considerando a diversidade dos contextos e das formas de aprendizagem dos estudantes. As finalidades da avaliação estão diretamente relacionadas aos objetivos do currículo por competências. O principal propósito é verificar a aquisição de competências e habilidades, garantindo que o estudante não apenas assimile conteúdos, mas também seja capaz de aplicá-los em situações práticas e contextuais. A avaliação também tem a função de orientar o professor, oferecendo subsídios para ajustar práticas pedagógicas e aprimorar a qualidade do ensino.

O documento descreve uma ampla variedade de instrumentos e procedimentos avaliativos, com destaque para práticas diversificadas que atendam às diferentes áreas do conhecimento. Entre os instrumentos mencionados estão provas escritas, projetos interdisciplinares, seminários, trabalhos em grupo e autoavaliações. Esses métodos são utilizados de forma integrada para oferecer uma visão mais ampla do progresso do estudante, contemplando tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais. Além disso, de acordo com a proposta, o uso de instrumentos de avaliação contínua é enfatizado como uma estratégia para

monitorar o aprendizado ao longo do tempo. Essa abordagem permite ao professor ajustar o ensino conforme as necessidades dos alunos, promovendo uma educação mais individualizada e eficaz.

Tabela 1: Menções e Conceitos

Conceito	Definição Operacional
MB (Muito Bom)	O aluno obteve excelente desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
B (Bom)	O aluno obteve bom desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
R (Regular)	O aluno obteve desempenho regular no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
I (Insatisfatório)	O aluno obteve desempenho insatisfatório no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.

Fonte: CPS, 2006.

Sobre a avaliação e a emissão de Menção Final, o CPS afirma que:

A emissão de Menção Final e demais decisões, acerca da promoção ou retenção do aluno, refletirão a análise do seu desempenho feita pelos docentes nos Conselhos de Classe e/ou nas Comissões Especiais, avaliando a aquisição de competências previstas para as séries correspondentes. (CPS, 2006)

Adiante, as matrizes curriculares dos três anos do Ensino Médio a que se refere esse documento serão analisadas. Ressalte-se que o Eixo Tecnológico abordado é o de Gestão, mas poderia ser qualquer outro, já que a carga horária e a distribuição de disciplinas compõem-se da mesma forma.

Tabela 2: Matriz Curricular de 1998

MATÉRIAS	COMPONENTES CURRICULARES	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total	CARGA HORÁRIA
Português	Língua Portuguesa e Literatura	4	4	3	2	3	3	19	380
Estudos Sociais	História	2	2	2	2			8	160
	Geografia	2	2	2	2			8	160
Ciências	Física	2	2	3	3	2		12	240
	Química	2	2	3	3	2		12	240

	Biologia e Programa de Saúde	3	3	2	2	2		12	240
Matemática		4	4	2	3	3	2	18	360
Educação Artística		2	2					4	80
Educação Física		2	2	2	2	2	2	12	240
	Total da Base Nacional Comum	23	23	19	17	15	8	105	2100
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	2	2	2	2	2	12	240
	Informática					2			80
	Estatística					2			80
	Leitura e Produção de Texto						2		40
	Tecnologia e Meio Ambiente						2		40
	Ética e Cidadania					2			40
	Gestão e Qualidade						2		40
	Economia e Mercados						3		60
	Direito e Legislação						3		60
	Contabilidade Geral						3		60
	Organização de Empresas						4		80
	Matemática Comercial e Financeira						3		60
	Total da parte diversificada	2	2	6	8	10	17	45	900
	Carga horária total	25	25	25	25	25	25	150	3000

Fonte: CPS, 2006.

A matriz de 1998 reflete a organização curricular após a implementação da LDB de 1996, na esteira da regulamentação do Ensino Médio definida no Decreto Federal 2.208, de 17 de abril de 1997. A Base Nacional Comum passou a ter uma carga horária de 2.400 horas, enquanto a Parte Diversificada, 600 horas, totalizando 3.000 horas ao longo de seis semestres. A matriz é organizada com 25 aulas semanais por semestre e inclui disciplinas tradicionais como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais na BNC; a Parte Diversificada contempla disciplinas como Inglês, Informática, Leitura e Produção de Texto, Tecnologia e Meio Ambiente, e Ética e Cidadania, evidenciando um foco na formação técnica e no preparo para o mercado de trabalho. Algumas características da Matriz Curricular de 1998 são: predominância da BNC com 2.400 horas, abrangendo disciplinas essenciais para a formação geral; Parte

Diversificada com foco em habilidades práticas e contextuais, como Tecnologia e Meio Ambiente e Gestão e Qualidade; forte ênfase na formação técnica, com disciplinas voltadas para a inserção no mercado de trabalho.

Tabela 3: Matriz Curricular de 2001

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total	Carga Horária
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	4	4	3	3	4	4	22	440
	Arte	3	3					6	120
	Educação Física	2	2	2	2	2	2	12	240
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	2	2	2	12	240
	Geografia	2	2	2	2	2	2	12	240
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	4	3	3	3	3	20	400
	Física	2	2	2	2	2	2	12	240
	Química	2	2	2	2	2	2	12	240
	Biologia	2	2	2	2	2	2	12	240
	Total da Base Nacional Comum							120	2400
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	2	2	2	2	2	12	240
	Produções Artísticas								
	Serviços de Informação e Comunicação								
	Ações de Cidadania								
	Organização e Gestão Empresarial								
	Projetos Técnico-Científicos								
	Intervenções Ambientais								
	Total da Parte Diversificada	2	2	7	7	6	6	30	60
	Carga horária total	25	25	25	25	25	25	150	3000

Fonte: CPS, 2006.

A matriz de 2001 traz mudanças significativas, especialmente de redução da carga horária total, que passa a ser de 2.700 horas, divididas entre 2.400 horas para a BNC e 300 horas para a Parte Diversificada. Essa mudança reflete uma tentativa de reorganizar a estrutura curricular para atender às demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Entre os componentes da Parte Diversificada, destacam-se Produções Artísticas,

Serviços de Informação e Comunicação, e Ações de Cidadania, evidenciando um esforço para promover a interdisciplinaridade e a contextualização do aprendizado. Algumas características da Matriz Curricular de 2001 são: carga horária total reduzida para 2.700 horas, com a BNC mantendo 2.400 horas e a Parte Diversificada reduzida para 300 horas; introdução de projetos interdisciplinares na Parte Diversificada, conectando conteúdos acadêmicos à prática; ênfase em áreas como Produções Artísticas e Ações de Cidadania, fortalecendo a integração entre disciplinas.

Tabela 4: Matriz Curricular de 2006

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1 ^a SÉRIE	2 ^a SÉRIE	3 ^a SÉRIE	Total	Carga Horária
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	4	3	4	11	440
	Arte	3			3	120
	Educação Física	2	2	2	6	240
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	6	240
	Geografia	2	2	2	6	240
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3	10	400
	Física	2	2	2	6	240
	Química	2	2	2	6	240
	Biologia	2	2	2	6	240
	Total da Base Nacional Comum				60	2400
Parte diversificada:	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	2	2	6	240
	Produções Artísticas					
	Serviços de Informação e Comunicação					
	Ações de Cidadania					
	Organização e Gestão Empresarial					
	Projetos Técnico-Científicos					
	Ações de Defesa e Proteção ao Ambiente					
	Total da Parte Diversificada	2	2	2	6	600
	Carga horária total				75	3000

Fonte: CPS, 2006.

A matriz de 2006, já organizada sob os efeitos do Decreto 5154/2004, mantém a carga horária total de 3.000 horas, com 2.400 horas destinadas à BNC e 600 horas para a Parte Diversificada. Essa matriz consolida a proposta de currículo por competências e reforça a integração entre os componentes curriculares. A Parte Diversificada inclui projetos técnico-científicos e ações voltadas para defesa e proteção ao ambiente, constituindo um avanço na contextualização do aprendizado. A estrutura por séries é mais detalhada, com um aumento progressivo da complexidade dos conteúdos. Algumas características da Matriz Curricular de 2006 são: retorno à carga horária total de 3.000 horas, com 2.400 horas para a BNC e 600 horas para a Parte Diversificada; inclusão de Projetos Técnico-Científicos e Ações de Defesa e Proteção ao Ambiente na Parte Diversificada e a consolidação de princípios pedagógicos como interdisciplinaridade, contextualização e desenvolvimento de competências.

Ao colacionar as três matrizes, verifica-se que a carga horária da Matriz de 1998 e a de 2006 apresentam uma carga horária total de 3.000 horas, enquanto a de 2001 reduz esse total para 2.700 horas. Ademais, em todas as matrizes a BNC estabelece 2.400 horas, mas a Parte Diversificada varia: 600 horas em 1998 e 2006, e 300 horas em 2001. Apurou-se também que houve uma evolução da Parte Diversificada: em 1998, punha um foco mais técnico com a inclusão de disciplinas como Tecnologia e Meio Ambiente; já em 2006, a Parte Diversificada foi ampliada novamente, incorporando Projetos Técnico-Científicos e Ações Ambientais, demonstrando um avanço na contextualização do aprendizado.

Outrossim, a interdisciplinaridade ganha destaque a partir de 2001, com maior integração entre áreas de conhecimento e disciplinas, sendo consolidada na Matriz de 2006. Com relação à abordagem pedagógica, a Matriz de 1998 apresenta uma abordagem mais tradicional, com separação clara entre a BNC e a Parte Diversificada; a Matriz de 2001 traz uma abordagem mais integrada, embora com menor carga horária na Parte Diversificada, e a Matriz de 2006 consolida os princípios de competências, interdisciplinaridade e contextualização, alinhando-se aos objetivos do currículo por competências.

Após a análise da Proposta de Currículo por Competências para o Ensino Médio – 2006, conclui-se que o documento revela um movimento de adaptação do Ensino Médio às diretrizes da racionalidade neoliberal, antecipando características que seriam aprofundadas com a Reforma do Ensino Médio de 2017 e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa proposta curricular, ao enfatizar o desenvolvimento de competências como eixo estruturador da formação dos estudantes, já incorporava concepções que subordinam a

educação às necessidades do mercado de trabalho, como indicam Machado (2021) e Ferretti (2017) em suas críticas à centralidade das competências na organização dos currículos.

Ao retomarmos as análises de Ferretti (2017), observamos que a lógica da formação por competências não é uma inovação meramente pedagógica, mas um redirecionamento político da educação para fins de produtividade e empregabilidade. O autor enfatiza que essa perspectiva curricular fragmenta o conhecimento e reduz a escola a um espaço de treinamento para o mundo do trabalho, deixando em segundo plano a função emancipatória e crítica da educação. Esse aspecto fica evidente no documento que já estabelecia uma estrutura curricular pautada na flexibilização e na instrumentalização do ensino, preparando o terreno para as reformas posteriores.

A relação entre educação e mercado também é amplamente discutida por Gentili (1996), que analisa como a influência das políticas neoliberais impõe uma reestruturação curricular voltada para a formação de trabalhadores ajustada às demandas do setor produtivo. Nesse sentido, a Proposta de Currículo por Competências de 2006 representa um avanço na adoção dessa lógica, pois incorpora a ideia de que o Ensino Médio deve preparar o estudante para a empregabilidade, promovendo a internalização de um modelo educacional que responde diretamente às exigências do capital. Como aponta Apple (2016), a conversão da educação em uma mercadoria faz com que os currículos sejam desenhados não com base em uma concepção ampliada de formação humana, mas em função das necessidades das empresas e do crescimento econômico.

Freitas (2018) destaca que a educação brasileira foi progressivamente moldada para atender aos interesses das elites econômicas e políticas, com a ascensão de um modelo educacional pautado em competências e habilidades ajustadas às necessidades do mercado de trabalho. Ele argumenta que a chamada “reforma empresarial da educação” não visa apenas a melhoria da qualidade do ensino e, sim, sua adequação aos preceitos neoliberais de eficiência, competitividade e redução do papel do Estado. Esse processo ficou evidente na Proposta de Currículo por Competências para o Ensino Médio – 2006, que já promovia a ideia de um ensino flexível e instrumentalizado, voltado para a empregabilidade e para a formação de um trabalhador ajustado às demandas da economia globalizada.

Para além disso, a Proposta de 2006 já indicava a necessidade de adequação do Ensino Médio às diretrizes de organismos internacionais como Banco Mundial e OCDE, algo que foi aprofundado na Reforma de 2017. Como pontua Muniz (2020), a interferência dessas organizações na formulação das políticas educacionais no Brasil tem o objetivo de consolidar

um modelo de educação que atenda às exigências do mercado global, garantindo a formação de mão de obra barata e flexível para os setores produtivos. A ideia de que a escola deve preparar o estudante para as novas demandas do trabalho não é uma concepção neutra: ela representa um direcionamento político que expressa o avanço das políticas de ajuste fiscal e desmonte das garantias sociais na educação.

A análise da Proposta de 2006, à luz dos autores estudados na revisão bibliográfica, permite perceber que a reestruturação curricular do Ensino Médio não foi um processo espontâneo; Tratou-se, sim, de um projeto de longo prazo que progressivamente consolidou um modelo educacional tecnicista e instrumental. Como discutido por Souza (2022), o modelo de Ensino Médio pautado na formação por competências e na flexibilização curricular não amplia as oportunidades dos estudantes, apenas os segmenta em percursos diferenciados que reproduzem as desigualdades sociais existentes. Dessa forma, a proposta curricular de 2006 deve ser compreendida como um marco intermediário no processo de reformulação do Ensino Médio, que culminou na Reforma de 2017 e na implementação da BNCC.

Ao final dessa análise, fica evidente que a Proposta de Currículo por Competências para o Ensino Médio – 2006 foi um instrumento que antecipou e legitimou mudanças estruturais na educação brasileira, alinhando o Ensino Médio às exigências do mercado e aos interesses das políticas neoliberais. A partir da fundamentação teórica apresentada, fica claro que essas reformas não foram apenas pedagógicas, mas profundamente ideológicas, repercutindo um projeto de educação que coloca a formação do trabalhador acima da formação do cidadão crítico. Esse movimento, conforme descrito por Castilho (2021), consolida um Ensino Médio voltado para a empregabilidade, precarizando a formação dos estudantes das camadas populares e limitando suas possibilidades de mobilidade social. A reestruturação curricular observada na matriz de 2017 nada mais é do que o aprofundamento desse modelo, tornando explícita a conversão da educação em um espaço de reprodução da lógica e dos interesses do capital.

5.2 Competências Empreendedorismo no discurso do CPS

O documento *Competências e Atribuições Empreendedoras* (CPS, 2019) aborda o desenvolvimento de competências relacionadas ao empreendedorismo e à inovação no contexto da formação técnica e profissional do Centro Paula Souza. Esse material detalha a sistematização de competências-chave, a integração de metodologias ativas e a adaptação dos currículos à realidade da Indústria 4.0, evidenciando uma abordagem ampla e estratégica para preparar os estudantes para os desafios do mercado de trabalho contemporâneo.

O documento foi elaborado pelo Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC) com o objetivo de ampliar e fortalecer a presença do empreendedorismo nos currículos técnicos. A iniciativa inclui tanto a inserção explícita do tema em componentes curriculares quanto sua abordagem transversal em diversos cursos. A proposta foi formalizada em 2014 e consolidada em 2019, buscando integrar competências empreendedoras aos diferentes perfis profissionais. As ações detalhadas no documento estão organizadas em dois pilares principais: 1. **Fortalecimento das Competências Relativas ao Empreendedorismo, Inovação e Novas Tecnologias.** 2. **Rol de Atribuições Empreendedoras**, com foco no perfil técnico-profissional.

O documento identifica dez competências-chave que devem ser desenvolvidas nos alunos, incluindo habilidades como resolução de problemas, comunicação clara, tomada de decisões estratégicas, iniciativa, criatividade, autonomia intelectual e visão sistêmica. Essas competências são complementadas, de acordo com o documento, por valores éticos e sociais, enfatizando a convivência democrática e a análise das implicações das ações no meio social e econômico. (CPS, 2019)

O empreendedorismo é tratado como uma competência transversal, integrando metodologias ativas e ferramentas de modelagem de projetos para capacitar tanto docentes quanto discentes. Mesmo nos cursos no qual o componente Empreendedorismo não está explicitamente presente, o tema é abordado em projetos ou atividades complementares. No documento estabelece-se a conexão das competências empreendedoras às exigências da Indústria 4.0, destacando tecnologias como Robótica Avançada, Inteligência Artificial, Internet das Coisas e Big Data. Essas inovações são incorporadas aos currículos para preparar os técnicos a lidar com as demandas de um mercado em constante transformação.

Ainda de acordo com o documento, o mapeamento das atribuições empreendedoras é estruturado em três grandes funções: **Planejamento, Execução e Controle**. Cada função é subdividida em ações comportamentais, de análise e planejamento, de liderança e integração social, e de criatividade e inovação. No **Planejamento** são incluídas habilidades como reconhecer cenários, estruturar modelos de negócios, organizar projetos e estabelecer redes de contatos, e são destacadas as capacidades de estruturar planos de negócios e de criar estratégias de longo prazo, com base na análise de cenários; na **Execução** há o foco na persistência, na iniciativa e na análise de métodos para melhorar a eficiência dos processos, envolvendo a capacidade de mapear problemas, aplicar princípios motivacionais e organizar procedimentos que otimizem a execução; no **Controle** abrangem-se atividades como avaliação de processos,

análise de resultados e proposição de melhorias incrementais, destacando-se a capacidade de gerenciar conflitos, aplicar *feedback* e estabelecer ações corretivas baseadas em *benchmarking*.

O documento também menciona a importância da atualização constante dos currículos para acompanhar as tendências tecnológicas e sociais. A formação empreendedora é vista como uma estratégia para garantir que os técnicos estejam preparados para atuar em um mercado globalizado. Ademais, o documento reflete um esforço consistente do Centro Paula Souza para integrar o empreendedorismo, a inovação e as novas tecnologias na educação técnica e profissional. Por meio de uma abordagem detalhada e bem estruturada, ele alinha o currículo às demandas contemporâneas da sociedade e da economia.

Tabela 5: Matriz de Atribuições Empreendedoras - Função: Planejamento

Item	Classificação Funcional	Área de Ação Empreendedora	Atribuições Empreendedoras
1		Ações Comportamentais e Atitudinais	Demonstra impulso para sistematizar
2		Ações Comportamentais e Atitudinais	Procura problematizar situações
3		Ações Comportamentais e Atitudinais	Procura pessoas para trabalhar em equipe
4		Ações Comportamentais e Atitudinais	Estabelece debate de ideias
5		Ações Comportamentais e Atitudinais	Constrói redes de contatos
6	Planejamento	Ações de Análise e Planejamento	Reconhece cenários vigentes
7		Ações de Análise e Planejamento	Estrutura modelos de negócios
8		Ações de Análise e Planejamento	Organiza projetos
9		Ações de Análise e Planejamento	Elabora projeções e estimativas
10		Ações de Análise e Planejamento	Estrutura plano de negócios
11		Ações de Análise e Planejamento	Demonstra capacidade de argumentação e persuasão
12		Ações de Análise e Planejamento	Organiza equipes de planejamentos
13		Ações de Liderança e Integração Social	Estabelece metas estratégicas
14		Ações de Liderança e Integração Social	Delega tarefas de acordo com as

			capacidades das equipes
15		Ações de Liderança e Integração Social	Gerencia ideias divergentes e convergentes
16		Ações de Criatividade e Inovação	Identifica problemas e necessidades que geram demandas
17		Ações de Criatividade e Inovação	Procura oportunidades e nichos de ação inovadora
18		Ações de Criatividade e Inovação	Sugere a criação de novos produtos, serviços ou processos
19		Ações de Criatividade e Inovação	Explora novos nichos ou tendências

Fonte: CPS, 2019.

Tabela 6: Matriz de Atribuições Empreendedoras – Função Execução

Item	Classificação Funcional	Área de Ação Empreendedora	Atribuições Empreendedoras
20	Execução	Ações Comportamentais e Atitudinais	Demonstra persistência na realização de tarefas
21	Execução	Ações Comportamentais e Atitudinais	Apresenta autoconfiança na execução de processos
22	Execução	Ações Comportamentais e Atitudinais	Age com iniciativa em assumir compromissos
23	Execução	Ações de Análise e Planejamento	Planeja ações mais eficazes
24	Execução	Ações de Análise e Planejamento	Analisa métodos de execução mais econômicos
25	Execução	Ações de Análise e Planejamento	Mapeia problemas e dificuldades nas etapas de execução dos processos
26	Execução	Ações de Liderança e Integração Social	Demonstra comprometimento com equipe e trabalho
27	Execução	Ações de Liderança e Integração Social	Aplica princípios motivacionais
28	Execução	Ações de Liderança e Integração Social	Reconhece necessidades de intervenção na execução dos

			processos
29	Execução	Ações de Criatividade e Inovação	Sugere melhorias incrementais nos processos
30	Execução	Ações de Criatividade e Inovação	Organiza procedimentos de maneira diversa ao usual visando melhor eficiência
31	Execução	Ações de Criatividade e Inovação	Correlaciona e combina soluções diferentes para problemas operacionais

Fonte: CPS, 2019.

Tabela 7: Matriz de Atribuições Empreendedoras – Função Controle

Item	Classificação Funcional	Área de Ação Empreendedora	Atribuições Empreendedoras
32		Ações Comportamentais e Atitudinais	Procura mediar conflitos
33			Procura enxergar os prós e contras de uma situação
34			Procura ser objetivo e claro ao falar
35		Ações de Análise e Planejamento	Avalia cumprimento de processos
36			Analisa resultados
37			Elabora comparativos de metas e resultados
38			Elabora planos de contingência
39		Ações de Liderança e Integração Social	Gerencia conflitos
40			Elabora procedimentos de feedback
41			Sugere conjunto de ações corretivas
42			Aplica princípios de exigência de qualidade e eficiência
43		Ações de Criatividade e Inovação	Sugere melhorias incrementais em procedimentos de controle
44			Elabora novas práticas para otimização dos

			resultados
45			Propõe diferentes modelos qualitativos de acompanhamento e intervenção
46			Aplica métodos de benchmarking para melhoria de resultados

Fonte: CPS, 2019.

A análise do documento expõe a consolidação de um modelo educacional que prioriza o desenvolvimento de habilidades voltadas para a empregabilidade e a lógica do mercado, reforçando uma perspectiva instrumentalista do Ensino Técnico. Essa concepção curricular, ao enfatizar a formação de um sujeito empreendedor, autônomo e resiliente, insere-se no contexto das reformas neoliberais da educação. Os autores demonstram que essa reestruturação curricular não se dá de maneira neutra: ela reflete interesses políticos e econômicos que convertem a escola em um espaço de conformação dos indivíduos às necessidades do capital.

O conceito de empreendedorismo apresentado no documento analisado não pode ser compreendido apenas como uma inovação pedagógica, mas como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração da educação sob a lógica gerencialista. Como aponta Ferretti (2017), a introdução de competências empreendedoras nos currículos escolares desloca o foco da formação integral para a adaptação dos estudantes a um mercado de trabalho precarizado e instável. Esse fenômeno faz parte do avanço da reforma empresarial da educação, cujos pilares são a flexibilização curricular, a responsabilização individual pelo sucesso profissional e a inserção de mecanismos de avaliação voltados para o desempenho e a produtividade.

A adoção da lógica empreendedora no Ensino Técnico também pode ser analisada a partir das reflexões de Dourado (2019), que discute como a educação brasileira tem sido reconfigurada para atender a um projeto que fragmenta o currículo e despolitiza o conhecimento. Ao priorizar a formação de um estudante que assume a responsabilidade por sua própria trajetória profissional, o documento analisado reforça a concepção de que o sucesso ou o fracasso são determinados unicamente pelo mérito individual, ignorando as desigualdades estruturais que limitam o acesso a oportunidades reais no mercado de trabalho, assim como na educação. Essa desconsideração das condições materiais e culturais em que os estudantes estão inseridos se alinha à crítica de Souza (2022), que argumenta que a flexibilização curricular e a ênfase na empregabilidade aprofundam as desigualdades educacionais, pois oferecem

formações diferenciadas para distintos segmentos sociais, perpetuando um ensino voltado à reprodução da força de trabalho.

Outro ponto relevante dessa análise diz respeito à concepção de competências adotada no documento. Como demonstram Muniz (2020) e Castilho (2021), a ideia de que a educação deve estar baseada no desenvolvimento de competências específicas para o mundo do trabalho não é neutra, pois está diretamente ligada a uma agenda global que visa transformar a escola em uma instituição voltada para a formação de mão de obra adaptável e polivalente. Essa agenda é fortemente impulsionada por organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, que desde os anos 1990 pressionam os países em desenvolvimento a reformularem seus sistemas educacionais para atender às demandas do mercado global. Como aponta Muniz (2020), a ênfase no ensino por competências é um desdobramento desse processo, pois permite a adaptação das escolas às novas exigências da economia digital, reduzindo o currículo a um conjunto de habilidades funcionais e instrumentais.

E ainda: a análise do documento demonstra que a introdução do empreendedorismo como um eixo estruturante da Educação Técnica está alinhada a uma lógica de privatização e mercantilização da escola pública, fenômeno amplamente discutido por Freitas (2018). Segundo o autor, a reforma empresarial da educação busca remodelar as instituições de ensino para que funcionem segundo os princípios da gestão privada, utilizando indicadores de desempenho e avaliações externas para medir a eficiência do ensino. Essa lógica está presente no documento analisado: ela promove a noção de que os estudantes devem aprender a gerir suas próprias carreiras, internalizando a ideia de que o trabalho formal e a estabilidade empregatícia não são mais garantias do mundo contemporâneo.

A estrutura curricular apresentada no documento analisado também reforça a crítica de Gentili (1996) sobre o avanço das políticas neoliberais na educação. O autor argumenta que a educação, ao ser reconfigurada sob a lógica de mercado, abandona sua função emancipatória e passa a operar como um mecanismo de adaptação dos indivíduos às exigências do capital. Isso fica evidente na maneira como o documento trata a formação técnica: em vez de promover uma qualificação ampla e crítica, orientada para o desenvolvimento de uma visão de mundo mais complexa, o currículo é organizado para capacitar o aluno para atividades fragmentadas e de curta duração, desconsiderando as dimensões sociais e políticas da educação.

Outro aspecto central da proposta curricular analisada é a forma como ela desconsidera as relações de trabalho e a precarização do emprego no Brasil, aspectos abordados por Castilho (2021) e Souza (2022). A introdução do empreendedorismo na escola não leva em conta que o

mercado de trabalho brasileiro tem se caracterizado por uma crescente informalidade, baixos salários e instabilidade. Em vez de questionar essas dinâmicas, o documento reforça a ideia de que os estudantes devem se tornar “empreendedores de si mesmos”, assumindo riscos e responsabilidades que, em um contexto de desigualdade estrutural, não são igualmente distribuídos.

A análise do documento permite compreender como o Ensino Técnico tem sido progressivamente remodelado para atender à lógica empresarial, convertendo a educação em um espaço de treinamento para o mercado. Essa concepção, amplamente criticada por Ferretti (2017), Dourado (2019) e Muniz (2020), implica o abandono da perspectiva de uma educação que forme sujeitos críticos e participativos, substituindo-a por um modelo que apenas prepara os estudantes para ocuparem posições precarizadas nos mundos do trabalho. A incorporação dessas diretrizes no currículo das ETECs não apenas reforça a dualidade educacional histórica do Brasil como também restringe as possibilidades dos estudantes das camadas populares, limitando sua formação a conteúdos funcionais e descontextualizados. A escola, ao invés de ser um espaço de formação integral e cidadã, passa a funcionar como um mecanismo de ajuste dos estudantes às demandas do setor produtivo, reforçando desigualdades e limitando o acesso à educação como um direito universal.

5.3 O papel do GFAC na organização curricular do Centro Paula Sousa

O documento *Missão, concepções e práticas do grupo de formulação e análises curriculares – GFAC* (CPS, 2018) foi elaborado pelo Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC). Instituído em 2008, no âmbito do Centro Paula Souza, o GFAC desempenha um papel central na estruturação e atualização dos currículos da Educação Profissional e Tecnológica. Desde sua criação, o grupo tem atuado como laboratório de currículo da instituição, desenvolvendo e implementando soluções inovadoras que integram competências profissionais e bases tecnológicas para atender às demandas do mundo do trabalho e às necessidades socioculturais.

O GFAC foi estabelecido para responder às mudanças paradigmáticas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira. Com a introdução dos Referenciais Curriculares Nacionais de 2000 e a subsequente adoção do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) em 2008, houve uma reestruturação que priorizou a organização curricular baseada em eixos tecnológicos. Nesse cenário, o GFAC foi concebido para articular a legislação vigente com as práticas pedagógicas, garantindo que os currículos fossem atualizados e alinhados às demandas do mercado e às especificidades regionais. A missão do Grupo abrange a elaboração de

currículos que promovam a integração entre formação técnica e cidadã, com foco na solução de problemas reais do mundo do trabalho, promovendo uma articulação entre o setor produtivo e as instituições de ensino. Essa abordagem visa contrabalançar a tradicional organização curricular por conteúdos isolados, promovendo uma educação por competências que enfatiza a contextualização e a interdisciplinaridade (Araújo; Demai, 2019). Esse trabalho busca garantir que a formação profissional seja compatível com as demandas do mercado e com os avanços das DCNs.

Dentre as principais frentes de trabalho do GFAC, destacam-se: a elaboração de currículos inéditos - 3 a 5 novos currículos por ano; reelaboração sistemática de currículos - 25 a 30 currículos revisados anualmente; acompanhamento da implantação dos currículos reformulados, verificando sua eficácia e propondo ajustes; mapeamento e padronização da infraestrutura necessária para a oferta de cursos técnicos; catalogação da titulação docente, para garantir que os professores estejam aptos a ministrar os conteúdos exigidos, e formação continuada para professores e coordenadores, promovendo cursos e encontros que atualizam conhecimentos pedagógicos e tecnológicos.

A metodologia do GFAC é estruturada a partir da análise das Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e das descrições de cargos no setor produtivo. O desenvolvimento curricular passa por várias etapas, incluindo: identificação de competências e habilidades associadas aos perfis profissionais; consulta ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC, garantindo que os cursos estejam alinhados às diretrizes nacionais; estruturação dos componentes curriculares, integrando teoria e prática dentro de uma lógica de competências; mapeamento da infraestrutura necessária, assegurando que laboratórios, equipamentos e bibliografias estejam adequados; validação dos currículos nas unidades escolares e no setor produtivo; implantação de turmas-piloto para testar cursos inéditos antes de sua aplicação em larga escala. Segundo o documento, esses processos visam garantir que os currículos atendam às demandas do mercado de trabalho e da sociedade, proporcionando aos estudantes formação técnica qualificada e atualizada.

Um dos avanços do GFAC nos últimos anos foi a incorporação do empreendedorismo como eixo transversal da formação técnica. Atualmente, cerca de 70 dos 171 cursos oferecidos pelo Centro Paula Souza possuem o componente curricular ‘Empreendedorismo’ ou abordam o tema de forma interdisciplinar. Desde 2014, o Projeto Empreendedorismo tem buscado integrar esse tema aos cursos, desenvolvendo um conjunto de dez competências empreendedoras que incluem:

- Resolução de problemas por meio da criatividade e da gestão;
- Comunicação clara e objetiva;
- Tomada de decisões estratégicas;
- Iniciativa e antecipação de cenários;
- Autonomia intelectual e pensamento sistêmico;
- Planejamento estruturado e sustentável.

O projeto também capacita docentes para o uso de metodologias modernas como *Design Thinking*, *Business Model Generation* (BMG), Mapa de Empatia e Análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*), visando aproximar a formação técnica do mercado.

No documento ainda se enfatiza a importância da Língua Inglesa na formação técnica, uma vez que grande parte do conhecimento técnico-científico está disponível nesse idioma. A disciplina é trabalhada de duas formas: Inglês Instrumental, com foco na comunicação técnica e profissional, e Língua Estrangeira Moderna – Inglês, abrangendo comunicação profissional e interações cotidianas. O ensino da língua inglesa envolve habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, priorizando a comunicação oral e a produção de documentos técnicos. Esse fortalecimento visa capacitar os estudantes para atuar em um mercado globalizado. A Língua Portuguesa é abordada nos componentes Linguagem, Trabalho e Tecnologia; e Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional. A formação dos alunos envolve o desenvolvimento de textos técnicos e acadêmicos como: cartas comerciais e oficiais; relatórios técnicos; protocolos e comunicados empresariais. A ênfase na leitura, na escrita e na interpretação de textos busca capacitar os estudantes para a comunicação profissional e acadêmica, essencial para a atuação no mundo do trabalho.

A Matemática é estruturada para fornecer suporte às habilidades técnicas e científicas necessárias para as formações oferecidas. Entre as competências desenvolvidas, destacam-se: interpretação de dados estatísticos e quantitativos; utilização de instrumentos de medição e cálculo; análise de situações-problema e aplicação de modelos matemáticos, e reflexão sobre o impacto da Matemática na ciência e na tecnologia. A proposta é tornar a Matemática mais aplicável à realidade dos cursos técnicos, garantindo que os estudantes saibam utilizá-la de maneira prática e estratégica.

A Informática é integrada aos currículos técnicos por meio do componente Aplicativos Informatizados e do uso de *softwares* específicos por área. O ensino de tecnologia visa:

desenvolver habilidades digitais essenciais; capacitar os alunos no uso de ferramentas computacionais modernas; explorar ambientes virtuais de aprendizagem. Essa abordagem fortalece o aprendizado e amplia as possibilidades de atuação dos alunos no setor tecnológico.

O ensino de ética e de cidadania é promovido pelo componente Ética e Cidadania Organizacional, que busca desenvolver: consciência sobre o Código de Defesa do Consumidor e a legislação trabalhista; conhecimento sobre regras organizacionais e promoção da imagem corporativa; práticas de responsabilidade social e sustentabilidade. O objetivo é preparar os alunos para atuar de maneira ética e responsável no ambiente profissional.

Não será feita uma abordagem aprofundada sobre o GFAC, já que não é este o foco da pesquisa, mas é de suma importância trazer luz ao organismo institucional que promove e elabora os currículos do Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza. Após as análises documentais, correlatando com a revisão bibliográfica, será considerada também a forma como o GFAC atua na elaboração dos currículos e seu posicionamento com relação aos impactos das diretrizes nos currículos do Ensino Médio Integrado do CPS.

5.4 O Centro Paula Souza e a BNCC

O documento *Proposta do Centro Paula Souza – Base Nacional Comum Curricular* (CPS, 2018) apresenta a estrutura curricular do Ensino Médio, no contexto do Centro Paula Souza, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Lei nº 13.415/2017, que reformulou a organização do Ensino Médio no Brasil. Elaborado pelo Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC), o material detalha as diretrizes para implementação dos componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos, contemplando a Formação Geral Básica e a Parte Diversificada dos currículos. A proposta sistematiza matrizes curriculares para diferentes áreas do conhecimento, incluindo: Ensino Técnico-Profissional, Ciências Exatas e Engenharias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais e Itinerário Científico-Humanístico. O documento também estabelece os princípios pedagógicos e valores que orientam a estruturação curricular e elenca as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, enfatizando a importância da interdisciplinaridade, da aprendizagem ativa e da contextualização dos conteúdos. Com um enfoque voltado para a integração entre teoria e prática, a proposta visa preparar os estudantes para os desafios do mercado de trabalho e da educação superior. (CPS, 2019)

A Formação Geral de que trata a proposta refere-se aos componentes ou disciplinas que constituem a Base Nacional Comum Curricular, que por sua vez estão correlacionadas aos

itinerários formativos, de acordo com a Lei nº 13.415/ 2017, a saber:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

.....
§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

Os componentes da BNCC são definidos como subdivisões do currículo que estruturam o desenvolvimento de conteúdos inter-relacionados ao Ensino Médio e às áreas científicas que lhe servem de base. Esses componentes abrangem conhecimentos e competências de diferentes campos do saber, geralmente organizados nas áreas de Linguagens, Matemática e Ciências (frequentemente categorizadas como Humanas, Exatas e Naturais). Além disso, podem ser trabalhados por meio de projetos interdisciplinares, integrando outros componentes da BNCC, elementos da formação profissional e os diversos itinerários formativos previstos para essa etapa da educação.

As competências, segundo o documento, são entendidas como um conjunto de habilidades teóricas, práticas e comportamentais voltadas para a resolução de desafios do mundo real. Elas abrangem aspectos sociais, cotidianos, científicos, tecnológicos, culturais e do trabalho, sendo particularmente relevantes para processos produtivos e gerenciais. Essas competências podem ser aplicadas em diferentes contextos profissionais, seja no desempenho de cargos e funções específicas seja de forma autônoma.

5.4.1 Propostas de Matrizes Curriculares – BNCC

Conforme o documento, a proposta foi elaborada em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. No entanto, nele se ressalta que a organização dos componentes curriculares ao longo das séries, assim como a distribuição das cargas horárias no Ensino Médio com Itinerários Formativos, pode sofrer alterações de acordo com as demandas e

particularidades identificadas no processo de construção curricular. Essa flexibilização ocorre dentro da estrutura do novo Ensino Médio, que é composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Parte Diversificada (PD), sendo esta última voltada ao desenvolvimento de itinerários formativos que podem ter ênfase na formação profissional ou em áreas do conhecimento científico. Apresentamos abaixo a proposta de matriz curricular elaborada tendo como referência a nova legislação.

Tabela 8: Proposta de Matriz Curricular – Base Nacional Comum Curricular

Componentes Curriculares	1 ^a Série	2 ^a Série	3 ^a Série	Total	Carga Horária em Horas
Língua Portuguesa, Literatura, Comunicação e Trabalho	120	120	120	360	300
Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Comunicação e Trabalho	80	80	80	240	200
Matemática	120	120	120	360	300
Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, Comunicação e Trabalho	80	-	-	80	67
Artes	80	-	-	80	67
Filosofia	40	-	-	40	33
Sociologia	40	-	-	40	33
Educação Física	80	80	-	160	133
História	80	80	-	160	133
Geografia	80	80	-	160	133
Biologia	80	80	-	160	133
Química	80	80	-	160	133
Física	80	80	-	160	133
Total da Base Nacional Comum Curricular	1040	800	320	2160	1800
Parte Diversificada	-	-	-	1440	1200

Fonte: CPS, 2018.

A Matriz Curricular acima aponta os componentes curriculares organizados em colunas,

com a carga horária de cada disciplina apresentada para a 1^a, a 2^a e a 3^a série do Ensino Médio, mais o total de horas dedicadas ao longo dos três anos. Na última coluna, há a conversão da carga horária total para horas, considerando que cada hora-aula equivale a 50 minutos. Sendo assim, a carga horária total da BNCC no Ensino Médio soma 2.160 horas-aula, o que corresponde a 1.800 horas totais. A Parte Diversificada não aparece detalhada na tabela por série, mas apresenta um total de 1.440 horas-aula, correspondendo a 1.200 horas totais.

Adiante, serão apresentadas sistematizações dos padrões curriculares para o Ensino Médio, levando em conta os seguintes itinerários formativos:

- I. Ensino Médio: Técnico-Profissional;
- II. Ensino Médio: Científico-Humanístico;
- III. Ensino Médio: Ciências Exatas e Engenharias;
- IV. Ensino Médio: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde;
- V. Ensino Médio: Ciências Humanas e Sociais.

Tabela 9: Proposta de matriz curricular – Ensino Médio – Itinerário Técnico-Profissional

Componentes curriculares que abrangem				Carga horária	
três séries	duas séries	uma série		h/a.	h
Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	História	Artes			
Língua Estr. Moderna – Inglês	Geografia	Filosofia			
Matemática	Física	Sociologia			
	Química	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol			
	Biologia				
	Educação Física				
Total da Base Nacional Comum Curricular				2.160	1.800

Formação Técnica e Profissional					
Total da Parte Diversificada				1.440	1.200
Total Geral				3.600	3.000

Fonte: CPS, 2018.

Como demonstrado na Tabela 9, a BNCC está dividida de acordo com o tempo de abrangência de cada componente curricular durante o Ensino Médio. Durante as três séries, as disciplinas que compõem a grade são: Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional; Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Matemática; em duas séries: História, Geografia, Física, Química, Biologia e Educação Física; em uma série: Artes, Filosofia, Sociologia e Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, presentes em apenas um dos anos. Carga horária da BNCC: totaliza 2.160 horas-aula, o equivalente a 1.800 horas reais, cobrindo a formação geral básica dos alunos.

A Parte Diversificada corresponde à formação técnica e profissional, elemento essencial no Ensino Médio Integrado do Centro Paula Souza. Essa parte totaliza 1.440 horas-aula ou 1.200 horas relógio, e são dedicadas ao desenvolvimento de competências específicas relacionadas ao curso técnico escolhido pelo estudante, integrando teoria e prática para atender às demandas do mercado de trabalho.

Adiante, todas as tabelas analisadas possuem a carga horária reduzida em comparação com o itinerário técnico e profissional. Como citado anteriormente, a Parte Diversificada conta com 1.200 horas de aula no itinerário Formação Profissional; já nas demais propostas de outros itinerários, a Parte Diversificada possui apenas 700 horas. Portanto, totaliza-se a carga horária da proposta Formação Profissional com 3000 horas e dos demais itinerários com 2500 horas, somando-se à Formação Geral que é idêntica em todos os itinerários.

Dessa forma, estima-se que o Ensino Médio com itinerário técnico e profissional é voltado para estudantes que desejam sair desse nível de ensino já com uma qualificação técnica, podendo ingressar diretamente no mercado de trabalho, visto o acréscimo da Parte Diversificada e o aprofundamento das disciplinas técnicas que integram a matriz curricular desse itinerário.

Figura 10: Proposta de matriz curricular – Ensino Médio – Itinerário Científico Humanístico

Componentes curriculares que abrangem	três séries	duas séries	uma série	h/a	h

Base Nacional Comum Curricular					
Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	✓				
Língua Estrangeira Moderna – Inglês	✓				
Matemática	✓				
História		✓			
Geografia		✓			
Física		✓			
Química		✓			
Biologia		✓			
Educação Física		✓			
Artes			✓		
Filosofia			✓		
Sociologia			✓		
Língua Estrangeira Moderna – Espanhol			✓		
Total da Base Nacional Comum Curricular				2160	1800
Projetos interdisciplinares, relacionados à pesquisa, ao planejamento e solução de problemas, com foco em uma ou mais áreas de conhecimento.					
Total da Parte Diversificada				840	700
Total Geral				3000	2500

Fonte: CPS, 2018.

Tabela 11: Proposta de matriz curricular – Ensino Médio – Itinerário Ciências Exatas e Engenharias

Componentes	1 ^a Série	2 ^a Série	3 ^a Série	Total	Carga
-------------	----------------------	----------------------	----------------------	-------	-------

curriculares	2019	2020	2021		horária em horas
Linguagens, códigos e suas tecnologias					
Matemática e suas tecnologias					
Ciências humanas e suas tecnologias					
Ciências da natureza e suas tecnologias					
Totais da Base Nacional Comum Curricular	800	800	560	2160	1800
Projetos interdisciplinares, relacionados à pesquisa, ao planejamento e solução de problemas, com foco nas áreas de Matemática e Ciências da natureza e suas tecnologias (Física e Química)	200	200	440	840	700
Totais da Parte Diversificada	200	200	440	840	700
Totais em horas-aula	1000	1000	1000	3000	2500
Totais em horas-aula semanais	25	25	25	75	

Fonte: CPS, 2018.

Tabela 12: Proposta de matriz curricular – Ensino Médio – Itinerário Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde

Componentes curriculares	1 ^a Série 2019	2 ^a Série 2020	3 ^a Série 2021	Total	Carga horária em horas
Linguagens, códigos e suas tecnologias					
Matemática e suas tecnologias					
Ciências humanas e suas tecnologias					
Ciências da natureza e suas					

tecnologias					
Totais da Base Nacional Comum Curricular	800	800	560	2160	1800
Projetos interdisciplinares, relacionados à pesquisa, ao planejamento e solução de problemas, com foco nas áreas de Matemática e Ciências da natureza e suas tecnologias (Química e Biologia)	200	200	440	840	700
Totais da Parte Diversificada	200	200	440	840	700
Totais em horas-aula	1.000	1.000	1.000	3000	2500
Totais em horas-aula semanais	25	25	25	75	

Fonte: CPS, 2018.

Tabela 13: Proposta de matriz curricular – Ensino Médio – Itinerário Ciências Humanas e Sociais

Componentes curriculares	1ª Série 2019	2ª Série 2020	3ª Série 2021	Total	Carga Horária em Horas
Linguagens, códigos e suas tecnologias					
Matemática e suas tecnologias					
Ciências humanas e suas tecnologias					
Ciências da natureza e suas tecnologias					
Totais da Base Nacional Comum Curricular	800	800	560	2160	1800
Projetos interdisciplinares, relacionados à pesquisa, ao planejamento e	200	200	440	840	700

solução de problemas, com foco nas áreas de Linguagens, códigos e suas tecnologias e Ciências humanas e suas tecnologias.					
Totais da Parte Diversificada	200	200	440	840	700
Totais em horas-aula	1.000	1.000	1.000	3000	2500
Totais em horas-aula semanais	25	25	25	75	

Fonte: CPS, 2018.

A comparação com a Matriz Curricular da Reforma de 2017 permite perceber como essa estrutura já estava sendo moldada desde a Proposta de 2006. A redução da carga horária da BNCC na Matriz pós-Reforma, evidenciada na análise quantitativa da carga horária, segue o mesmo princípio de flexibilização da formação geral enfatizado no documento de 2006. Como argumenta Dourado (2019), essa reestruturação curricular não resulta em ampliação da autonomia dos estudantes: ela implica a segmentação dos percursos formativos que intensifica as desigualdades educacionais. Ao substituir um currículo comum e estruturado por itinerários diferenciados e pela formação baseada em competências, a escola deixa de ser um espaço de formação crítica e passa a ser um espaço de adaptação à lógica do trabalho precarizado.

5.4.2 Competências e Habilidades

O documento apresenta as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares que integram a BNCC do Ensino Médio. Elaborado em conformidade com a Lei nº 13.415/2017, nele se detalham os conhecimentos essenciais para cada disciplina e destaca-se a formação de estudantes para desenvolverem capacidades de interpretar, aplicar e interagir com as diferentes áreas do saber. A seguir, será feita uma análise detalhada das competências e habilidades de cada componente curricular por série, conforme a proposta do Centro Paula Souza.

1^a série do Ensino Médio

Área de Linguagens e suas Tecnologias

- Língua Portuguesa: foca na análise da língua como instrumento de organização do

mundo e identidade; desenvolve a produção de textos acadêmicos e sociais, com referências e citações adequadas.

- Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol): explora a relação entre o idioma e sua cultura, incentivando a leitura, o uso de dicionários especializados e a identificação de estrangeirismos.
- Educação Física: enfatiza práticas corporais, suas alterações orgânicas e a cultura do movimento, promovendo a cooperação e a adaptação de regras dentro de critérios éticos.
- Artes: introduz a análise das manifestações artísticas em diferentes culturas e períodos históricos, abordando sua relação com a tecnologia.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

- História: investiga o patrimônio histórico e tecnológico e sua relação com a memória e a identidade social.
- Geografia: desenvolve a leitura da paisagem e as relações sociais e econômicas que impactam o espaço geográfico.
- Filosofia: fomenta o pensamento crítico por meio da análise discursiva e da argumentação.
- Sociologia: examina a construção do conhecimento científico e a influência da globalização nas relações sociais.

Matemática e Ciências da Natureza

- Matemática: desenvolve a interpretação de dados e a aplicação de conceitos matemáticos em diferentes contextos.
- Biologia: estimula a compreensão das interações entre organismos e ambientes, associando ciência e cultura.
- Química e Física: introduz a análise de fenômenos naturais e sua aplicação na tecnologia e no cotidiano.

2º série do Ensino Médio

Linguagens e suas Tecnologias

- Língua Portuguesa: avança na análise dos recursos linguísticos e midiáticos, considerando a função e a organização dos textos nos diferentes contextos.

- Língua Estrangeira: explora as relações entre o patrimônio linguístico e cultural da língua estrangeira e o idioma materno.
- Educação Física: relaciona a prática de atividades físicas com a saúde e o bem-estar, além de abordar a influência da mídia na definição de estereótipos corporais.
- Artes: amplia o estudo das produções artísticas, destacando aspectos socioculturais e as diversas formas de expressão artística.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

- História: analisa identidades culturais e a função das instituições sociais, políticas e econômicas na sociedade.
- Geografia: investiga os impactos das transformações tecnológicas no espaço geográfico e na economia global.
- Filosofia: explora conceitos filosóficos em relação a aspectos econômicos, sociais e científicos, incentivando o pensamento autônomo.
- Sociologia: examina as estratégias das Ciências Sociais na interpretação da realidade e as relações sociais no contexto da globalização.

Matemática e Ciências da Natureza

- Matemática: desenvolve a análise de padrões e regularidades matemáticas, aplicando conceitos na resolução de problemas complexos.
- Biologia: introduz a ética na Biotecnologia e analisa o impacto das descobertas científicas na sociedade.
- Química e Física: exploram a aplicação da ciência na cultura contemporânea, analisando os impactos das inovações tecnológicas.

3^a série do Ensino Médio

Linguagens e suas Tecnologias

- Língua Portuguesa: enfatiza o papel da linguagem na legitimação de acordos sociais e no impacto da tecnologia na comunicação.
- Língua Estrangeira: desenvolve a produção e interpretação de textos acadêmicos e técnicos, explorando vocabulários específicos de diferentes áreas.
- Educação Física: incentiva o planejamento e a execução de atividades físicas para

diferentes contextos, promovendo a autonomia dos estudantes.

- Artes: avança no estudo da arte como ferramenta de crítica social e expressão cultural.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

- História: analisa a relação entre o passado e o presente, aplicando metodologias historiográficas na construção de argumentos críticos.
- Geografia: explora os impactos das novas tecnologias na organização dos espaços urbanos e rurais.
- Filosofia: estimula a produção de textos dissertativo-argumentativos, fundamentados em conceitos filosóficos.
- Sociologia: examina as mudanças no mundo do trabalho e a influência das indústrias culturais e dos meios de comunicação.

Matemática e Ciências da Natureza

- Matemática: desenvolve hipóteses baseadas em modelos matemáticos e aprofunda a análise quantitativa e qualitativa de fenômenos científicos e sociais.
- Biologia: analisa os avanços da Biotecnologia e suas implicações éticas e ambientais.
- Química e Física: relacionam os impactos da tecnologia à ciência e à sociedade, promovendo o debate sobre as implicações éticas das inovações.

A proposta de progressão das competências e habilidades ao longo do Ensino Médio é estruturada para garantir que os estudantes desenvolvam não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades essenciais para a inserção no mercado de trabalho. Com relação ao desenvolvimento de competências profissionais, enquanto na 1^a série os alunos adquirem uma base conceitual e teórica, na 2^a série são aplicados em situações práticas, preparando os alunos para demandas reais dos mercados. Já na aplicabilidade do conhecimento, as disciplinas tornam-se cada vez mais interdisciplinares e voltadas para a solução de problemas concretos. Esse processo reflete as exigências do mercado, que demanda profissionais capazes de pensar criticamente e atuar de forma autônoma. Por fim, na integração com a Formação Técnica, a BNCC está alinhada à formação profissional, preparando os alunos para atuarem em diferentes setores da economia, seja através do ingresso imediato no mercado de trabalho seja para a continuidade dos estudos.

O documento também apresenta as competências pessoais que devem ser desenvolvidas

pelos estudantes ao longo dos itinerários do Ensino Médio e do Ensino Técnico no Centro Paula Souza, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em alinhamento com a Lei nº 13.415/2017. O texto é parte de uma proposta curricular elaborada pelo GFAC e atualizada em 21 de fevereiro de 2019. O conteúdo enfatiza a importância de habilidades individuais e interpessoais para a formação dos estudantes, garantindo a aquisição de conhecimento técnico e, também, o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação profissional e social. A lista de competências contempla diversas áreas, desde a capacidade de análise e de tomada de decisão até habilidades de relacionamento interpessoal e de adaptação a novas situações.

Dentre as competências apresentadas, destaca-se a capacidade analítica e de tomada de decisão, que visa preparar os estudantes para situações que exigem raciocínio crítico e escolha entre diferentes alternativas. Além disso, há um estímulo à percepção artística, sugerindo que a criatividade e a sensibilidade estética são relevantes para diversas áreas do conhecimento e de atuação profissional. A habilidade de resolver problemas de maneira ágil e eficiente também é enfatizada, reforçando a importância da adaptabilidade no ambiente de trabalho.

O documento ressalta a relevância da habilidade manual, o que indica a valorização de aspectos práticos em determinadas formações técnicas. Paralelamente, as competências interpessoais são destacadas, incluindo a construção de relacionamentos profissionais, a escuta ativa, a capacidade de adaptação a diferentes contextos e argumentos, e a resposta empática às emoções e necessidades dos outros. Esses aspectos demonstram um foco na formação de profissionais que saibam se comunicar e interagir de maneira ética e eficaz no mercado de trabalho.

A autonomia e a capacidade de argumentação lógica também são competências abordadas, sugerindo que o estudante deve desenvolver pensamento crítico, argumentação estruturada e independência intelectual. Enfatiza-se a capacidade de lidar com situações novas e inusitadas, bem como de demonstrar iniciativa e flexibilidade para se adaptar a mudanças. A atualização constante sobre novas tecnologias da área de atuação também é mencionada, indicando a necessidade de acompanhar a evolução do mercado e das ferramentas disponíveis.

O controle rigoroso de documentação e registros aparece como uma competência essencial para algumas funções administrativas e técnicas, enquanto a capacidade de trabalho em equipe reforça a necessidade da colaboração para atingir objetivos comuns. Competências motoras específicas, como a coordenação motora fina, indicam que algumas formações técnicas exigem precisão e destreza manual. Por fim, a ética profissional é ressaltada como um valor

indispensável, reforçando que, além das habilidades técnicas, o comportamento e a postura ética são fundamentais para a atuação no ambiente de trabalho.

O conjunto dessas competências reflete um modelo educacional que busca alinhar a formação acadêmica às exigências do mercado de trabalho, preparando o estudante para ser um profissional qualificado, adaptável e com habilidades interpessoais bem desenvolvidas. O documento destaca que o ensino técnico não deve ser apenas uma formação voltada para a execução de tarefas, mas também uma preparação ampla que abrange pensamento crítico, criatividade, relacionamento interpessoal e atualização tecnológica, garantindo que os egressos estejam aptos a enfrentar os desafios do mundo profissional contemporâneo.

Porém, durante a análise do documento, observa-se uma forte aderência aos discursos e práticas internacionais de regulação educacional que Ball (2001) descreve como parte de um novo paradigma de governança educacional global. A proposta curricular da instituição, ao internalizar os princípios da BNCC e reestruturar suas diretrizes conforme o Novo Ensino Médio, evidencia aquilo que o autor denomina de “convergência de políticas” ou “emprestímo de políticas”, em que decisões nacionais passam a ser moldadas por orientações globais. Nesse sentido, o Centro Paula Souza não apenas adapta suas diretrizes às exigências legais internas: ela se insere em um movimento mais amplo de recontextualização das políticas educacionais sob os preceitos da performatividade, competitividade e flexibilidade, características do “novo gerencialismo” apontado por Ball. O autor ainda ressalta que esse processo implica a marginalização das finalidades sociais da educação, substituídas por uma lógica voltada à empregabilidade e à eficiência. A proposta curricular analisada, ao enfatizar competências técnicas e habilidades empreendedoras, alinha-se a essa lógica, reforçando um modelo educacional voltado à formação de sujeitos produtivos para o mercado, mais do que cidadãos críticos e historicamente situados.

Ademais, analisando a proposta alinhada à BNCC, nota-se uma profunda ressonância com a lógica gerencialista e mercadológica criticada por Laval (2004). O autor denuncia o processo de transposição dos princípios da gestão empresarial para o campo da educação, em que o ideal de escola democrática e formadora de sujeitos críticos cede lugar à racionalidade da eficiência, da competitividade e da responsabilização individual. Essa lógica se manifesta na estrutura curricular do Centro Paula Souza por meio da organização por competências, da valorização de práticas voltadas à empregabilidade e da centralidade dos itinerários formativos que priorizam adaptações ao mercado. De acordo com o autor, essa transformação da escola em uma espécie de empresa pedagógica não apenas redefine as finalidades da educação: ela

também esvazia seu potencial emancipatório, restringindo-a a uma função adaptativa, moldada pelas exigências econômicas e submetida a indicadores de desempenho. Nesse sentido, a proposta analisada contribui para consolidar o modelo de “escola-empresa”, em que o estudante é tratado como capital humano em formação e o currículo é tomado como instrumento para maximizar sua produtividade futura, reforçando, assim, os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais sob uma aparência de neutralidade técnica.

Ferretti (2018) oferece uma crítica contundente à Reforma do Ensino Médio, destacando de que modo suas justificativas oficiais — a baixa qualidade do ensino e a necessidade de torná-lo mais atrativo — desconsideram fatores estruturais profundos: desigualdades sociais, precariedade da infraestrutura das escolas e condições de trabalho dos professores. Na proposta analisada neste capítulo, verificou-se que o Centro Paula Souza, ao incorporar a BNCC em sua proposta curricular, adere à lógica da flexibilização e da organização por competências, reproduzindo, ainda que parcialmente, a visão reducionista de currículo apontada por Ferretti. Ele ressalta que a Reforma, ao privilegiar a formação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades de ordem cognitiva e socioemocional, deixa de lado a formação integral e crítica dos estudantes, além de esvaziar a ideia de currículo como mediação formativa entre o sujeito e a totalidade dos saberes historicamente acumulados.

Ferretti (2018) ainda aponta que a ênfase na formação técnica como um itinerário formativo separado da formação geral compromete o ideal de uma formação integrada e omite o caráter contraditório da relação entre educação e trabalho. Essa crítica ecoa diretamente na proposta do CPS, uma vez que o documento trata a integração entre Ensino Médio e Técnico como uma conveniência pedagógica, sem romper com a lógica de fragmentação do saber e da organização curricular. Dessa forma, ao ser confrontado com as análises do autor, o documento do CPS revela sua vinculação a um projeto de formação alinhado à lógica da adaptação ao mercado de trabalho, esvaziando sua capacidade emancipadora e confirmado que, sob o pretexto de modernização e eficiência, a proposta educacional se articula a uma concepção restrita de qualidade, funcional à racionalidade neoliberal vigente.

5.5 Comparativo de Matriz Curricular (2015 e 2021)

Serão analisadas as matrizes curriculares do Ensino Médio e Técnico, ofertados pelo Centro Paula Souza, em dois momentos distintos: um anterior à Reforma do Ensino Médio e outro após a Reforma. As matrizes analisadas correspondem ao curso de Ensino Médio com

Habilitação Profissional em Química. Reitera-se que a escolha do curso analisado não teve qualquer intencionalidade, já que a distribuição da carga horária do Ensino Médio e Técnico é idêntica para todos os cursos, mudando apenas os componentes (disciplinas) da Parte Diversificada, que abrange a parte específica da área técnica de atuação.

A finalidade dessa análise é estabelecer um comparativo entre o período da Reforma do Ensino Médio para diagnosticar as mudanças que impactaram a estrutura curricular das ETECs, elucidando de que forma as novas diretrizes da BNCC e as alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017 redefiniram a organização e distribuição da carga horária entre as disciplinas da formação geral e da parte técnica. A análise permitirá compreender como o equilíbrio entre essas duas esferas foi modificado e quais foram as implicações para a formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

5.5.1 Matriz Curricular 2015

A Matriz Curricular de 2015 do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, oferecido pela ETEC, segue um modelo pré-Reforma do Ensino Médio, combinando a BNCC com a Formação Técnica e Profissional. Esse formato garante que, ao final de três anos, os alunos recebam dupla certificação: o diploma do Ensino Médio e a habilitação profissional de técnico em Química.

O curso tem uma carga horária total de 4.720 horas (4.170 horas-aula), distribuídas ao longo das três séries do Ensino Médio. O ensino ocorre em período diurno e vespertino, o que significa que os estudantes possuem uma carga horária diária elevada, combinando disciplinas gerais e técnicas.

Tabela 14: Matriz Curricular – 2015 – Ensino Médio com Habilitação Profissional

Componentes curriculares	1ª Série 2015	2ª Série 2016	3ª Série 2017	Total de horas-aula	Carga horária em horas
Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	120	120	120	360	318
Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional	80	80	80	240	212
Língua Estrangeira	80	-	-	80	71

Moderna – Espanhol					
Artes	80	-	-	80	71
Educação Física	80	80	80	240	212
História	80	80	80	240	212
Geografia	80	80	80	240	212
Filosofia	40	40	40	120	106
Sociologia	40	40	40	120	106
Física	80	80	80	240	212
Química	80	80	80	240	212
Biologia	120	80	80	280	247
Matemática	120	120	120	360	318
Boas Práticas de Laboratório	80	-	-	80	71
Tópicos de Química Experimental	-	120	-	120	106
Tecnologia dos Materiais Inorgânicos	-	80	-	80	71
Ética e Cidadania Organizacional	-	40	-	40	35
Informática Aplicada à Química	-	80	-	80	71
Análises de Processos Físico-Químicos I e II	-	-	120	120	106
Síntese e Identificação de Compostos Orgânicos I e II	-	-	160	160	141
Química Ambiental	-	-	120	120	106
Análise Química Qualitativa	-	-	120	120	106
Análise Química Quantitativa	-	-	120	120	106
Operações Unitárias nos Processos Industriais	-	-	120	120	106
Tecnologia de Processos Industriais	-	-	160	160	141
Microbiologia	-	-	120	120	106
Química dos Alimentos	-	-	120	120	106
Análise Química	-	-	120	120	106

Instrumental e Metrologia Química					
Processos Eletroquímicos - Corrosão	-	-	80	80	71
Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Química	-	-	80	80	71
Total geral do curso	1600	1560	1560	4720	4170

Fonte: CPS, 2021.

Como apresentado na Tabela 14, a BNCC totaliza 2.880 horas (2.540 horas-aula) e compreende disciplinas obrigatórias do Ensino Médio. Diferentemente do modelo reformulado após 2017, nessa matriz todas as disciplinas são oferecidas de forma contínua ao longo dos três anos. Os componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias são:

- Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional: oferecida nos três anos do Ensino Médio, com 120 horas anuais, totalizando 360 horas (320 horas-aula).
- Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional: presente em todas as séries, com 80 horas anuais, somando 240 horas (213 horas-aula).
- Língua Estrangeira Moderna – Espanhol: oferecida nos três anos, com 80 horas anuais, totalizando 240 horas (213 horas-aula).
- Matemática: mantida nos três anos do Ensino Médio, com 120 horas anuais, somando 360 horas (320 horas-aula).
- História e Geografia: disciplinas presentes nos três anos, cada uma com 80 horas anuais, totalizando 240 horas (213 horas-aula) para cada.
- Física, Química e Biologia: oferecidas ao longo de todo o Ensino Médio, com 120 horas anuais, totalizando 360 horas (320 horas-aula) cada.
- Educação Física: presente nos três anos, com 80 horas anuais, somando 240 horas (213 horas-aula).
- Filosofia e Sociologia: ambas são ministradas nos três anos, cada uma com 40 horas anuais, totalizando 120 horas (107 horas-aula) cada.

- Arte: oferecida no primeiro ano do Ensino Médio, com 80 horas anuais, somando 80 horas (71 horas-aula).

A Formação Técnica e Profissional ocupa 1.840 horas (1.630 horas-aula) da matriz curricular e é distribuída ao longo dos três anos. As disciplinas técnicas são progressivas, preparando os alunos gradualmente para o mercado de trabalho.

As disciplinas técnicas incluem:

1^a Série – Fundamentos da Química e do Laboratório

- Boas Práticas de Laboratório (120 horas/107 horas-aula): segurança e normas em ambientes laboratoriais.
- Técnicas de Química Experimental (80 horas/71 horas-aula): atividades experimentais iniciais.
- Ética e Cidadania Organizacional (80 horas/71 horas-aula): introdução a questões éticas no ambiente profissional.

2^a Série – Aplicações Químicas e Controle Analítico

- Síntese e Identificação de Compostos Orgânicos (80 horas/71 horas-aula): manipulação e síntese de substâncias químicas.
- Análises de Processos Físico-Químicos (120 horas/107 horas-aula): estudo de propriedades físico-químicas de substâncias.
- Análises Químicas Qualitativas e Quantitativas (80 horas cada/71 horas-aula cada): métodos de análise de materiais e compostos químicos.
- Operações Unitárias nos Processos Industriais (120 horas/107 horas-aula): estudo dos processos químicos utilizados na indústria.

3^a Série – Tecnologias Industriais e Aplicações Avançadas

- Tecnologia de Processos Industriais (120 horas/107 horas-aula): processos industriais e suas aplicações.
- Microbiologia (80 horas/71 horas-aula): estudo de micro-organismos aplicado à indústria química.
- Química Ambiental (80 horas/71 horas-aula): impacto ambiental dos processos químicos e controle da poluição.

- Análise Química Instrumental e Metrologia Química (120 horas/107 horas-aula): métodos instrumentais de análise química.
- Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Química (80 horas/71 horas-aula): elaboração e apresentação de um projeto técnico na área química.

5.5.2 Matriz Curricular 2021

A Matriz Curricular apresentada refere-se ao curso técnico de Química do Centro Paula Souza, no modelo de Ensino Médio com Habilitação Profissional, período diurno (manhã/tarde). Essa estrutura segue a organização prevista pela Lei Federal nº 9.394/1996 (LDB), pela Lei nº 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio no Brasil, e por outras resoluções e pareceres que regulamentam o Ensino Técnico e Profissionalizante no estado de São Paulo.

Tabela 15: Matriz Curricular – 2021 – Ensino Médio com Habilitação Profissional

Componentes Curriculares	1 ^a Série 2021	2 ^a Série 2022	3 ^a Série 2023	Total	Carga Horária em Horas
Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	120	120	120	360	300
Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional	80	80	80	240	200
Matemática	120	120	120	360	300
Educação Física	80	80	80	240	200
História	80	80	80	240	200
Geografia	80	80	80	240	200
Física	80	80	80	240	200
Química	80	80	80	240	200
Biologia	80	80	80	240	200
Filosofia	40	40	40	120	100
Sociologia	40	40	40	120	100
Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	40	40	40	120	100
Total da Base Nacional Comum Curricular	1040	1040	1040	3120	2600
Boas Práticas de	80			80	67

Laboratório					
Informática Aplicada à Química	80			80	67
Síntese e Identificação dos Compostos Orgânicos	80			80	67
Análise de Processos Físico-Químicos I e II	80	80		160	134
Análise Química Qualitativa		80		80	67
Análise Química Quantitativa		80		80	67
Operações Unitárias nos Processos Industriais		80		80	67
Química dos Polímeros		80		80	67
Análise Química Instrumental			80	80	67
Ética e Cidadania Organizacional			40	40	33
Microbiologia			80	80	67
Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Química			120	120	100
Processos Eletroquímicos – Corrosão			80	80	67
Química dos Alimentos			80	80	67
Tecnologia de Processos Industriais			120	120	100
Total da Formação Técnica e Profissional	400	400	640	1440	1200
Total geral do curso	1200	1200	1120	3520	2933

A carga horária total do curso é de 3.600 horas-aula, correspondendo a 3.000 horas efetivas, divididas entre a BNCC e a Formação Técnica e Profissional. Essa divisão visa equilibrar a formação acadêmica geral com a qualificação técnica específica para atuação no

setor químico industrial.

No curso técnico de Química, a BNCC segue a estrutura-padrão adotada pelo Centro Paula Souza, totalizando 2.160 horas-aula (1.800 horas reais) distribuídas ao longo das três séries do Ensino Médio. A carga horária das disciplinas é organizada de forma equilibrada, a saber: na 1^a e 2^a séries, os componentes curriculares são mais amplos, contemplando disciplinas como Língua Portuguesa e Comunicação Profissional (120h anuais), Matemática (120h anuais), Educação Física, História, Geografia, Física, Química e Biologia (80h anuais cada); na 3^a série, a distribuição curricular se ajusta, com a entrada de disciplinas como Filosofia (40h), Sociologia (40h), Arte (80h) e Espanhol (80h), compondo a carga total da BNCC.

O destaque dessa estrutura é que a BNCC do Ensino Médio Técnico mantém a mesma carga horária para todos os cursos técnicos do Centro Paula Souza, alterando-se apenas a Parte Diversificada voltada à formação profissional. A Formação Técnica e Profissional do curso técnico de Química totaliza 1.440 horas-aula (1.200 horas reais), distribuídas pelas três séries do Ensino Médio. As disciplinas são organizadas progressivamente para garantir que os estudantes adquiram competências técnicas essenciais para atuar no setor químico.

Na 1^a série, as disciplinas técnicas fundamentais são introduzidas, como Boas Práticas de Laboratório (120h), Informática Aplicada à Química (80h), Síntese e Identificação dos Compostos Orgânicos (80h) e Análises de Processos Físico-Químicos I (120h). A partir da 2^a série, conteúdos mais específicos são aprofundados, incluindo Análises Químicas Qualitativas e Quantitativas (80h cada), Operações Unitárias nos Processos Industriais (80h) e Química dos Polímeros (80h). Na 3^a série, os alunos estudam disciplinas avançadas como Análise Química Instrumental (80h), Microbiologia (80h), Química Ambiental (80h), Química dos Alimentos (80h) e Tecnologia de Processos Industriais (120h), além da disciplina de Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Química (80h).

As disciplinas técnicas possuem um alto grau de atividades práticas, sendo que algumas delas ocorrem integralmente em laboratório, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades experimentais e operacionais essenciais para a atuação no setor químico. Isso inclui disciplinas da 1^a série como Análises de Processos Físico-Químicos I e Boas Práticas de Laboratório, e outras disciplinas distribuídas nas séries seguintes como Microbiologia e Análise Química Instrumental. O curso é organizado em uma jornada de 30 aulas semanais ao longo dos três anos, garantindo uma distribuição equilibrada entre os conteúdos da BNCC e as disciplinas técnicas. A carga horária é ajustada de forma que o estudante possa concluir o Ensino Médio junto com a formação técnica, cumprindo as exigências legais para certificação.

O curso técnico de Química permite certificações intermediárias ao longo da formação. Na 1^a série, os alunos ainda não recebem certificação técnica. Ao final da 2^a série, aqueles que completaram as disciplinas técnicas e gerais correspondentes podem obter a certificação intermediária de Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Auxiliar de Laboratório Químico, o que constitui um ponto relevante da formação oferecida por propiciar que os estudantes tenham uma qualificação parcial que pode ser utilizada para ingresso no mercado de trabalho antes mesmo da conclusão do curso. Já ao final da 3^a série, os estudantes concluem a Habilidade Profissional de Técnico em Química, tornando-se aptos para ingressar no mercado de trabalho ou dar continuidade aos estudos no ensino superior.

A Matriz Curricular do curso técnico em Química do Centro Paula Souza reflete um modelo educacional estruturado para equilibrar a formação geral e o desenvolvimento de competências técnicas para o setor industrial. A distribuição das disciplinas demonstra uma progressão no ensino, introduzindo conceitos fundamentais nos primeiros anos e aprofundando conhecimentos técnicos na fase final do curso.

Segundo Apple (1989), o currículo é uma construção social e política, e não uma seleção neutra de conhecimentos. Ele afirma que a definição do que é ensinado, como é ensinado e para quem é ensinado está conectada a relações de poder que favorecem determinados grupos sociais em detrimento de outros. No caso da Matriz Curricular de 2021, observa-se a consolidação de um currículo funcionalista, que privilegia conteúdos técnicos e utilitários, alinhando-se às exigências do mercado de trabalho e à lógica da produtividade. Para o autor, esse tipo de currículo atua como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, uma vez que seleciona saberes com base em sua utilidade econômica imediata, desconsiderando sua relevância para o desenvolvimento crítico, ético e cultural dos sujeitos.

A análise comparativa entre as matrizes curriculares de 2015 e 2021 revela um afastamento significativo na organização da formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado, marcada pela intensificação da lógica tecnicista e pela redução da formação geral. Esse processo, longe de ser meramente técnico ou administrativo, está profundamente vinculado ao movimento de reformas educacionais alinhadas a uma racionalidade produtivista, que Saviani (2003) identifica como expressão das teorias não-críticas da educação. Em seu livro *Escola e democracia*, o autor problematiza a naturalização da dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, pela qual se destina à classe trabalhadora uma formação funcional, voltada à inserção imediata no mercado, enquanto a formação intelectual, científica e crítica é reservada às elites. A Matriz de 2021, ao ampliar o peso da formação técnica e reduzir o tempo

destinado às disciplinas humanísticas e reflexivas, reforça exatamente essa lógica, subordinando a escola técnica aos imperativos do capital e perpetuando uma educação desigual e fragmentada. O autor defende uma pedagogia histórico-crítica que, ao contrário da visão pragmática dominante, reconhece o papel da escola na mediação entre o conhecimento sistematizado e a realidade concreta do estudante, promovendo a formação omnilateral dos educandos. Nesse sentido, a Matriz Curricular de 2015, ainda que limitada, preservava maior equilíbrio entre formação técnica e formação geral, enquanto a versão de 2021 representou um avanço da pedagogia da adaptação, denunciada por Saviani como um obstáculo à democratização efetiva do conhecimento. Desse modo, de acordo com o autor, evidencia-se não apenas um reordenamento curricular, mas a consolidação de um projeto político-pedagógico excludente e funcionalista, que distancia a escola de seu compromisso com a formação plena, crítica e transformadora.

Ademais, a reformulação curricular operada entre 2015 e 2021 no Ensino Médio Integrado das Etecs, evidenciada pela ampliação da carga horária voltada à formação técnica e pela redução da formação geral, reflete um redirecionamento da função social da escola técnica, agora subordinada à lógica da eficiência e da produtividade. Esse desvio, que aproxima o currículo das exigências do mercado, distancia a escola de seu compromisso com a formação crítica e democrática. De acordo com Giroux (1997), tal movimento pode ser compreendido como expressão de uma pedagogia da conformidade, que despolitiza a prática educativa e transforma o currículo em um instrumento técnico de adaptação social. Segundo o autor, a escola que abdica de sua dimensão crítica e assume a linguagem da empregabilidade e da neutralidade é cúmplice da reprodução das desigualdades estruturais. O autor propõe que o currículo deve ser concebido como uma prática cultural e política, capaz de produzir significados e formar sujeitos que compreendam a realidade e intervenham nela. A ênfase na formação técnica, observada na Matriz de 2021, reforça o que Giroux denuncia como a redução da educação à lógica do treinamento instrumental, em que o estudante é preparado para funcionar no sistema, mas não para questioná-lo. Em contraposição, ele defende o papel do professor como intelectual transformador e da escola como espaço de resistência, capaz de promover a justiça social por meio de uma pedagogia crítica. Assim, a avaliação de Giroux evidencia que a Matriz de 2021 não apenas reorganiza saberes, mas redefine o projeto pedagógico das ETECs, alinhando-o a um modelo que privilegia a adaptação dos estudantes à ordem vigente, em detrimento da sua formação como cidadãos críticos e ativos.

Portanto, a reformulação da Matriz Curricular reflete uma visão mercadológica da

educação, alinhada com os princípios da Reforma do Ensino Médio e da BNCC implementados após a Lei nº 13.415/2017. A redução da carga horária proposta na BNCC demonstra uma tendência de flexibilização do currículo, dando maior ênfase à parte técnica e às habilidades voltadas para o mercado de trabalho. Essa reorganização pode ser interpretada como um enfraquecimento da formação geral, uma vez que disciplinas fundamentais para a construção do pensamento crítico e da visão de mundo dos estudantes, como Filosofia e Sociologia, foram significativamente reduzidas.

Tal mudança está diretamente relacionada à lógica de adequação da educação às demandas do setor produtivo. O novo modelo curricular, ao diminuir o tempo destinado às disciplinas da formação geral e ampliar a concentração da carga horária técnica na última série, pode ser visto como uma forma de acelerar a inserção do estudante no mercado de trabalho, priorizando competências técnicas específicas em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. A maior distribuição da carga horária técnica ao longo das séries também pode indicar um esforço para antecipar a capacitação profissional dos alunos, preparando-os mais rapidamente para ocupar postos de trabalho técnicos.

A reestruturação da Matriz Curricular evidencia a ênfase na instrumentalização do ensino, ao direcioná-lo para atender às necessidades do mercado e, ao mesmo tempo, reduzir os componentes curriculares voltados para o pensamento crítico e a reflexão sobre as condições socioeconômicas e políticas do país. Essa mudança se alinha à tendência neoliberal na educação, que busca formar mão de obra qualificada de maneira rápida e eficiente, nesse passo podendo comprometer a formação integral dos alunos ao reduzir sua exposição a conhecimentos mais amplos e interdisciplinares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu da inquietação quanto aos efeitos provocados pelas reformas educacionais recentes - mais especificamente, a promulgação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio - nos documentos curriculares do Ensino Médio Integrado ofertado pelas Escolas Técnicas Estaduais administradas pelo Centro Paula Souza, em São Paulo. A questão de pesquisa se concentrou em compreender de que forma os princípios e diretrizes do Novo Ensino Médio e da BNCC foram incorporados nos documentos que estruturam os currículos do EMI nessa instituição. Para isso, foram traçados como objetivos evidenciar as transformações ocorridas nos documentos curriculares diante das novas normativas, compreender os impactos dessas transformações na distribuição das disciplinas e descrever as mudanças promovidas após a implementação dessas políticas.

Ao longo do estudo, a análise documental permitiu a comparação entre propostas curriculares de diferentes períodos - anteriores e posteriores à promulgação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio - e revelou alterações significativas na organização curricular do Ensino Médio Integrado. Essas mudanças se manifestaram, sobretudo, na redistribuição da carga horária entre as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, com visível ampliação do tempo destinado à formação técnica e consequente redução da formação geral, sobretudo das disciplinas de cunho humanístico. Os documentos institucionais também evidenciaram uma forte ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho, à cultura empreendedora e à empregabilidade, em consonância com a lógica da formação de capital humano.

A revisão bibliográfica, por sua vez, permitiu aprofundar o entendimento sobre o contexto político, econômico e ideológico em que essas reformas se inserem. Os autores consultados apontam que a elaboração e implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio não ocorreram de forma neutra ou desinteressada, mas foram marcadas por forte influência de organismos multilaterais e de setores empresariais que há tempos defendem uma educação orientada pelos princípios do neoliberalismo, da eficiência técnica e da lógica de mercado. A pesquisa identificou que os documentos curriculares analisados incorporam fortemente essas diretrizes, o que revela a presença de uma racionalidade empresarial na educação pública, ainda que ela ocorra sob o discurso da modernização e da flexibilização curricular.

Ao longo do capítulo analítico, foi possível entrelaçar os achados documentais com os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa. A comparação entre as matrizes curriculares de

2015 e 2021, por exemplo, evidenciou a consolidação de uma visão pragmática de educação, em que os itinerários formativos, as competências empreendedoras e os projetos integradores ganham centralidade. Tal configuração reforça a preocupação de preparar o estudante para um mundo do trabalho precarizado, técnico e cada vez mais volátil, em detrimento de uma formação integral e crítica.

Assim, conclui-se que o processo de reformulação curricular das ETECs, influenciado pelas diretrizes da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, configura-se como um movimento alinhado aos interesses do mercado, que prioriza a formação de sujeitos adaptáveis às exigências econômicas, em vez de sujeitos autônomos, críticos e historicamente situados. Ainda que se utilize o discurso da personalização e da liberdade de escolha por meio dos itinerários formativos, o que se observa é a padronização da formação e o aprofundamento da dualidade educacional.

Sob essa perspectiva, a dissertação confirma a hipótese de que os documentos curriculares do Centro Paula Souza refletem os impactos diretos das políticas educacionais neoliberais, promovendo uma adaptação da educação técnica às exigências do capital. A educação, que deveria ser espaço de emancipação e transformação, passa a ser regulada por princípios de produtividade, empregabilidade e rentabilidade, deslocando sua função social mais ampla e crítica.

Dessa forma, a presente pesquisa não apenas cumpriu os objetivos traçados, como também abriu caminhos para investigações futuras sobre a resistência a esses processos e sobre as possibilidades de construção de um currículo que, mesmo no contexto da educação técnica, valorize o pensamento crítico, a formação omnilateral e a justiça social. Inspirado no pensamento de Gramsci, reconhece-se a importância de focar criticamente no presente como meio para superá-lo. A educação, como prática social, constitui uma das chaves para a construção de uma nova realidade.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Carlos Roberto. A educação em tempos de neoliberalismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 263-284, 2005.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Curriculum, Cultura e Sociedade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- APPLE, Michel W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de Reforma educacional. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 606–644, 2016. DOI: 10.26512/lc.v21i46.4684. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4684>.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Curriculum sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez. 2001.
- BATISTA, Sueli Soares dos Santos; PEREIRA, Daniel Capella; MOURA ABREU, Cláudia Barcelos de; PESSOA, Monique Rufino da Silva. Profissionalização e a reforma do Ensino Médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 483–503, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1482.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular/bncc>. Acesso em: 22 mai. 2024
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasil, DF: 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, DF: 2000.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017.
- CARVALHO, Celso do Prado Ferraz De. **O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular e da reforma do Ensino Médio nas escolas das redes públicas de ensino do Estado de São Paulo** (Chamada CNPq N° 09/2022 Bolsas de Produtividade em Pesquisa). 2022. Universidade Nove de Julho, [S. l.], 2022.
- CASTILHO, Bianca Bardi. **A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI**: o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2021.

CASTRO, Angeline Santos; DUARTE NETO, José Henrique. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e11088, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.11088.

CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos. **Ensino Médio no Brasil**: análise documental das reformas no período entre 1931 e 2017. Tese. (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências (FCLAR) – Araraquara, SP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP. 2022.

CENTRO PAULA SOUZA. **Grupo de Formulação e Análise Curricular** (GFAC). Disponível em: <http://cpscetec.com.br/gfac/> Acesso em: em 11 set. 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Proposta do Centro Paula Souza**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos termos da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Competências, habilidades e propostas de matriz curricular da BNCC por série e por componente curricular. São Paulo. 2019. Disponível em: http://cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/2019/bncc-gfac_2018-2019.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Sobre o Centro Paula Souza**. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/> Acesso em: 08 set. 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/etecs-iniciam-hoje-aulas-dos-cursos-adaptados-as-exigencias-da-Reforma-do-ensino-medio/> Acesso em: 11 set. 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Deliberação CEETEPS Nº 87**, de 8 de dezembro de 2022. São Paulo. 2022. Disponível em: https://www.bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2022/12/deliberao_ceeteps_87_2022_12_28.pdf Acesso em: 11 set. 2024.

CRUZ, Lauro Rafael. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: Uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018). Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. State, education and democracy in Brazil: setbacks and resistances. **Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 40, p. 6-21, 2019. DOI: 10.1590/es0101-73302019224639.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. DOI: 10.21573/vol35n22019.95407.

DUTRA, Nádyia Christina Guimarães. **Concepção de formação que fundamenta a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional na Rede Pública Estadual do Maranhão**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão. 2020.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2017. DOI: 10.5935/01034014.20180028. Disponível em: <http://www.gnresearch.org/doi/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 16 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

- FREITAS, Aline Hübner. Reflexões sobre a pesquisa acadêmica: revisão bibliográfica, vivência e conhecimento. **Palíndromo**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 74-82, 2016. DOI: 10.5965/2175234607132015074. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/7990>. Acesso em: 23 agosto. 2023
- FREITAS, Luiz C.. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. Da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.
- GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Campinas: Educação & Sociedade, 2009.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica do aprendizado. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização (ABAf)**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 174-190, 2015.
- GUIMARÃES, Vinícius Anderson. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a objetivação de uma educação precária para um trabalho precarizado**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação e Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2023. DOI: 10.14393/ufu.di.2023.458. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38945>. Acesso em: 14 jun. 2024.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LIMA, Diego Oliveira de. **Análise da Base Nacional Comum Curricular e os desafios para a implementação da educação em direitos humanos**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2019. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamenweb/vinculos/000087/000087c4.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.
- MACHADO, Alexander. **Os sentidos do neoliberalismo na reforma do Ensino Médio: dualidade e fragmentação**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- MARIOTO, Anderson. **As políticas neoliberais no Centro Paula Souza**: mediação e alienação do trabalho docente. São Paulo: Editora CRV, 2020.
- MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JR., Celestino A.; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR., Paulo; MARRACH, Sonia A. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42–56.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; REIS, Elydimara Durso dos; ALENCAR, Felipe. Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro “Paula Souza” (1995-2018). **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 27, 2022. DOI: 10.1590/s1413-24782022270005.
- MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

MUNIZ, Tatiana Ludmila Santos Brandão. **De reforma em reforma: as recomendações dos organismos internacionais para a organização do Ensino Médio.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo, 2020.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei n. 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 36, 2020, p. 117. DOI: 10.1590/0102-4698222442.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.** [S. l.], n. 41, p. 31–44, 2016. DOI: 10.5585/eccos.n41.6807.

OLIVEIRA, Fernanda Bizarri de. **Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina:** um estudo sobre as implicações da Lei n. 13.415/2017 nos cursos de Ensino Médio Integrado. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica). Instituto Federal Catarinense, 2023.

PAULA, Maurício de Oliveira. **A reforma do Ensino Médio e as novas necessidades do capital.** Ceará: Dialética, 2022.

PEROZA, Juliano. **Educar na esperança com Paulo Freire:** para além da visão educacional do neoliberalismo. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade do Paraná, 2009.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. DOI: 10.1590/0102-469834196.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A Reforma do Ensino Médio e as reformas empresariais na educação. **EccoS – Rev. Cient.**, [S. l.], n. 62, p. 1-20, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n62.23197.

QUADROS, Sérgio Feldmann de. **A influência do empresariado na reforma do Ensino Médio.** Dissertação. (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2020.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 49, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36 ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. (Coleção Memória da Educação). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Fábio Dantas de Souza; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Base Nacional Comum Curricular: confronto entre o marco legal e a política em implementação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 26, n. 52, p. 249-270, 2022. DOI: 10.26694/rles.v26i52.3132.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; RAMOS, Marise. Integrated high school in the context of evaluation by results. **Educacao e Sociedade**, [S. l.], v. 39, n. 144, p. 567–583, 2018. DOI: 10.1590/es0101-73302018186794.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar Y.; VAZ, Rafael Araldi; RAASCH, Patricia Tatiana; PACKER, Lara Nadine Kanitz; SILVA, Miguel Alois Pitz E. Foucault, a educação e o neoliberalismo. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 38, 2022. DOI: 10.1590/0102-4698-37576.

SOUZA, Selton Vogt de. **As contrarreformas do trabalho e do Ensino Médio: repercussões para o Ensino Médio Integrado**. Dissertação. (Mestrado). Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Pelotas, RS. 2022.

SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira. **A política curricular da BNCC e o Ensino Médio: currículo e contexto**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. 2020.

ZITZKE, Viviane Aquino; PINTO, Elisane Ortiz de Tunes. A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. **Revista Thema**, v. 17, n. 2, p. 407–416, 2020. DOI: 10.15536/thema.v17.2020.407-416.1469.