

A proposta curricular do novo ensino médio da Paraíba sob a ótica da qualidade da educação: indícios, evidências e tendências

The curricular proposal of Paraíba's new upper secondary education from the perspective of educational quality: Indications, Evidence, and Trends

La propuesta curricular de la nueva educación secundaria de Paraíba desde la perspectiva de la calidad de la educación: indicios, evidencias y tendencias

Anne Karoline Cantalice Sena 
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.
annecantalic@gmail.com

Marcus Quintanilha da Silva 
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.
marcusquintanilha0@gmail.com

Recebido em 05 de março de 2025

Aprovado em 08 de junho de 2026

Publicado em xx de xxxx de 2026

RESUMO

O artigo analisa a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (PCEP – EM), materializada pela Lei nº 13.415/2017 e reestruturada pela Lei nº 14.945/2024. Metodologicamente, adotam-se duas perspectivas antagônicas de qualidade da educação: total e social – atreladas a análise qualitativa exploratória de cinco elementos estruturantes: 1. Educação Profissional; 2. Parcerias público-privadas; 3. Desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao mercado; 4. Condições de trabalho docente; 5. Educação integral. O debate entre as duas perspectivas de qualidade da educação fundamentou-se em Cabral Neto e Silva (2001) e Dourado, Oliveira e Santos (2007). Embora se reconheça que a agenda neoliberal, nos âmbitos nacional e internacional, induz pautas em diferentes níveis de poder, esperava-se que a Paraíba apresentasse um movimento contrário, ainda que inserida em uma mesma totalidade concreta. Porém, os resultados revelam uma aproximação da política educacional paraibana para o ensino médio à lógica da qualidade total em quase todos os aspectos, inclusive marcada por paradoxos.

Palavras-chave: Ensino Médio; Paraíba; Qualidade.

ABSTRACT

The article analyzes the Curricular Proposal of the State of Paraíba for Upper Secondary Education (PCEP–EM), materialized by Law Nº 13,415/2017 and restructured by Law Nº 14,945/2024. Methodologically, it adopts two antagonistic perspectives on the quality of education – total quality and social quality – articulated with an exploratory qualitative analysis of five structuring elements: 1. vocational education; 2. public–private partnerships; 3. the development of market-oriented competencies and skills; 4. teachers' working conditions; 5. comprehensive education. The discussion of these two perspectives on educational quality is based on Cabral Neto and Silva (2001) and Dourado, Oliveira, and Santos (2007). Although it is acknowledged that the neoliberal agenda, at both national and international levels, shapes policy agendas across different spheres of power, it was expected that Paraíba would demonstrate a countervailing movement, even while situated within the same concrete totality. However, the results reveal that Paraíba's upper secondary education policy closely aligns with the logic of total quality in almost all aspects, including the presence of notable paradoxes.

Keywords: Upper secondary; Paraíba; Quality.

RESUMEN

El artículo analiza la Propuesta Curricular del Estado de Paraíba para la Educación Secundaria (PCEP–EM), materializada por la Ley nº 13.415/2017 y reestructurada por la Ley nº 14.945/2024, y adopta metodológicamente dos perspectivas antagónicas de calidad de la educación —total y social— vinculadas a un análisis cualitativo exploratorio de cinco elementos estructurantes: educación profesional, alianzas público-privadas, desarrollo de competencias y habilidades orientadas al mercado, condiciones de trabajo docente y educación integral. El debate entre estas dos perspectivas se fundamentó en Cabral Neto y Silva (2001) y Dourado, Oliveira y Santos (2007). Aunque se reconoce que la agenda neoliberal, en los ámbitos nacional e internacional, induce orientaciones en distintos niveles de poder, se esperaba que Paraíba presentara un movimiento contrario, aun estando inserta en una misma totalidad concreta. Sin embargo, los resultados revelan una aproximación de la política educativa paraibana para la educación secundaria a la lógica de la calidad total en casi todos los aspectos, incluso marcada por paradojas.

Palabras clave: Educación Secundaria; Paraíba; Calidad.

Introdução

Nas últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras têm sido marcadas por um crescente alinhamento aos princípios neoliberais. A expectativa gerada após o advento da Constituição Federal de 1988 de que a educação pública se consolidasse como um direito social alinhado à emancipação da sociedade não ocorreu, apesar das tentativas pontuais e de ações de maior amplitude na segunda

metade da década de 2000, tendo como exemplos a ampliação da escolarização obrigatória, as políticas de fundos redistributivos para a educação básica com maior participação da União, planos de assistência técnica e financeira da União articuladas com os entes subnacionais, entre outros. No caso brasileiro, o movimento político-educacional de adoção das orientações neoliberais para a concepção, normatização e implementação das políticas públicas, a partir do receituário neoliberal tem como marco histórico a gestão de Fernando Collor de Mello (1990-1992) na presidência do país. O contexto era de estremecimentos na hegemonia burguesa no campo político e econômico, iniciado com o colapso do Plano Cruzado, implementado em 1986 pelo governo de José Sarney, na tentativa de conter a inflação, bem como o recente processo constituinte de 1987, o qual culminou na promulgação da Constituição de 1988 (Maciel, 2011).

Seus sucessores imediatos e, em particular, Fernando Henrique Cardoso (FHC), garantiram a continuidade e a ampliação do modo neoliberal de proposição e gerência de políticas educacionais a partir da lógica mercantil, incluindo a construção de um contexto de reformas que incluiu a educação pública (Sallum Junior, 1999). No cenário da década de 1990, marcado pela valorização dos interesses econômicos e pela desresponsabilização do Estado, o discurso reformista se apresentou de maneira persuasiva, utilizando uma linguagem voltada à classe trabalhadora para justificar alterações estruturais. Atualmente, a Reforma do Ensino Médio (REM) é um exemplo dessa manobra. O “novo” ensino médio, em uma narrativa que sugere uma modernização (conservadora), surge com duas justificativas breves: a baixa qualidade do Ensino Médio (EM) ofertado no país e a necessidade de tornar a última etapa da educação básica mais atrativa aos estudantes, a fim de diminuir os índices de abandono e reprovação (Ferretti, 2018, p. 26).

Tais argumentos parecem não encontrar consenso na literatura acadêmica, nas experiências exitosas de melhoria da qualidade da educação e na avaliação das políticas educacionais do presente tempo, por duas razões: o desafio da construção de uma escola de qualidade no Brasil envolve questões macro e microestruturais, de tal modo que os fatores externos e internos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem não se resolveriam com uma reforma curricular, conforme já

apontavam estudos anteriores ao Novo Ensino Médio (Dourado; Oliveira, 2009); a narrativa de que os índices de abandono e evasão se alinham a um currículo pouco atrativo mascara, ao mesmo tempo, a lógica da modernização conservadora que ancora o centro da prática educativa na construção do empreendedor de si (Rodrigues, 2025) e desconsidera que o fenômeno da evasão da juventude da escola tem raízes predominantemente sociais (Ferretti, 2018).

Contudo, entende-se que toda ação educativa e, em particular à este trabalho, a REM, se ancora em algum conceito de qualidade da educação. Esse é o objeto de potencial heurístico ao qual este trabalho, fruto de uma dissertação de mestrado, se dedica: analisar a Proposta Curricular do Novo Ensino Médio, observando o caso da Paraíba como recorte analítico e situando os seus pilares em uma análise ancorada na qualidade da educação.

Epistemologicamente, este trabalho se situa em uma perspectiva pluralista, pois, ao tempo em que o olhar para os efeitos do neoliberalismo como um construto de mudança de racionalidade do sujeito é considerado na proposta educativa da REM, se orienta na teoria crítica de Poulantzas (2015) de que há um contexto de sociedade de classes e de suas frações em disputa em um Estado compreendido como uma condensação material de forças.

Metodologicamente, este trabalho adota duas abordagens conceituais antagônicas de qualidade da educação como parâmetro analítico: total e social. Esses conceitos conduziram uma análise qualitativa exploratória, considerando o documento da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (PCEM-PB) como fonte e analisando a qualidade da educação a partir de cinco elementos estruturantes: 1. Educação Profissional (EP); 2. Parcerias público-privada; 3. Desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao mercado; 4. Condições de trabalho docente; 5. Educação integral.

Do ponto de vista estrutural, o artigo está organizado em cinco momentos: introdução; discussão sobre os conceitos de qualidade total e social da educação; aspectos metodológicos; análise da PCEM-PB, considerando os seus elementos estruturantes e o diálogo com a qualidade da educação; e, por fim, as considerações finais.

1. Qualidade social *versus* Qualidade total na educação: entre as dimensões da responsabilidade estatal e a construção do empreendedor de si

A compreensão do que se constitui qualidade educacional está intrinsecamente ligada, em primeiro lugar, ao próprio conceito de educação, sendo um dos pontos dialéticos da discussão. Para aqueles que defendem a educação como uma prática social e um ato político” (Silva, 2009, p. 217), examinam-na sob um olhar crítico e direcionado à trajetória da sociedade brasileira, a fim de oferecer as/os filhas/os da classe trabalhadora acesso equitativo às oportunidades, a partir de um ensino emancipatório, político, democrático e cidadão.

Aos que defendem a educação como meio de inserção nas práticas comerciais na lógica de mercado, entende-se que a qualidade total da coisa pública está atrelada ao mérito pessoal, racionalmente mensurado. Nessa perspectiva, o mercado e os interesses financeiros são priorizados e colocados como um princípio lógico intencional e insuficiente para corrigir as questões sociais (Silva, 2009). Em contraponto, a ênfase é posta no esforço individual para o alcance do sucesso, alinhada à perspectiva de intervenção estatal nas políticas educacionais para fins de manutenção, ampliação da concorrência e valorização da meritocracia. Ou seja, não se trata de uma destituição de uma perspectiva de qualidade, mas de uma formulação de políticas a partir dos pilares alinhados com a lógica mercantil.

O conceito de qualidade na educação, sob a perspectiva neoliberal, está relacionado ao termo “qualidade total”. Este foi originado no campo empresarial após a Segunda Guerra Mundial e chegou ao âmbito educacional na América Latina na década de 1990 “em substituição ao discurso da democratização”. Essa transformação foi viabilizada principalmente pelo fato de que os discursos hegemônicos sobre qualidade adotaram um significado semelhante aos discursos produtivos, conferindo às políticas de ensino um conteúdo mercantil (Cabral Neto; Silva, 2001).

Os quatro pontos de mudança do discurso democrático para o empresarial na qualidade da educação abordados por Cabral Neto e Silva (2001), centralidade no sujeito como empreendedor de sucesso, funcionalidade das técnicas pedagógicas em

setores da escola para atingir as metas pré-estabelecidas, qualidade técnica das ferramentas para identificar e resolver os problemas da escola e o discurso da solidariedade educacional (colaborador da escola), que confunde espírito de equipe com intensificação do trabalho sem a consideração de intervenção da mantenedora estatal pela via do financiamento adequado e criação de condições não mínimas para o exercício cotidiano da prática pedagógica, caminham diretamente para o uso de uma linguagem performática, de modo a convencer a classe trabalhadora pelo discurso da eficiência econômica competitiva, desumana e individual.

Sob as orientações dos organismos multilaterais, desde as reformas educacionais da década de 1990, tais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) as contradições são evidentes, como a crítica ao financiamento estatal da educação e, ao mesmo tempo, a contratação de serviços e produtos de empresas privadas, como materiais didáticos, currículos e planos de aula prontos, entre outros.

Atrelado à lógica quantitativa, o empreendedorismo estudantil é atualmente colocado pelos neoliberais como um modelo de atuação no mercado, a ser implementado em diversas esferas das relações trabalhistas e sociais, sendo considerado fundamental para alcançar uma suposta “eficiência” individual. Os/as estudantes são considerados/as protagonistas de suas próprias histórias, ou seja, aqueles/as que se encarregam ou se comprometem com seu fracasso ou sucesso escolar, sendo “capazes” (ou não) de concluírem seus estudos e alcançarem a “qualidade” do ensino relacionada ao enfrentamento dos desafios do mercado de trabalho e à contribuição para o desenvolvimento econômico, com condições mínimas de garantia social (Rodrigues, 2025). Nesse contexto, o discurso da criatividade, do protagonismo e do aprender a aprender se apresentam como uma estratégia de sustentação e ampliação das desigualdades e, conseqüentemente, de consolidação da lógica do capitalismo.

Em contraponto, na perspectiva de qualidade social da educação, consideram-se outros aspectos para fins de construção de diagnóstico, processos escolares e a

própria avaliação dos resultados. Nesse contexto, destacam-se três fases ou políticas complementares: elaboração e implementação de diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais para níveis, ciclos ou modalidades de ensino, visando o desenvolvimento de capacidades e competências gerais e específicas no território nacional; instauração de um sistema de avaliação capaz de mensurar o desempenho escolar e oferecer subsídios à tomada de decisões; e efetivação de programas suplementares ou de apoio pedagógico, como o fortalecimento de livros didáticos, merenda e transporte escolar (Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

A racionalidade consiste no desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes de questionar e transformar a vida social. Logo, as avaliações de larga escala, alinhadas a diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, são utilizadas como instrumentos de consulta sobre os possíveis avanços e atrasos no processo de ensino-aprendizagem, sendo sempre atreladas à análise dos contextos culturais, econômicos, políticos, sociais e a programas suplementares de apoio. A intenção é monitorar, avaliar e, a partir da robustez de informações geradas pelo processo avaliativo, fomentar ações governamentais que possam contribuir para o fortalecimento da educação pública em marcadores como o acesso, permanência, equidade, inclusão, financiamento, formação e currículo.

O ponto crucial reside no fato de que qualquer medida ou escolha para alcançar a qualidade social da educação requer a articulação das dimensões extrínsecas (extraescolares) e intrínsecas (intraescolares), as quais dizem respeito às condições de vida das camadas sociais, políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares para enfrentamento da violência, fome, drogas, racismo e trabalho infantil, a gestão democrática-participativa, formação e valorização docente, engajamento estudantil, boa relação professor-aluno, dentre outros elementos (Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

Nesse contexto, as/os professoras/es, estudantes, diretoras/es, são vistos como sujeitas/os que prescindem de ações de apoio estatal. As/os estudantes, de modo específico, não têm seus fracassos atribuídos a elas/es, mas à conjuntura histórica, em que o Estado atribui para si a responsabilidade social com o direito e a

qualidade da educação, a partir de um aparato legislativo e financeiro de distribuição e efetivação das políticas sociais.

Em síntese, a discussão sobre a qualidade da educação na atualidade nos remete a duas perspectivas distintas: a abordagem neoliberal, impulsionada pelos princípios econômicos de mercado e simbolizada pelo conceito de qualidade total; e a visão da qualidade pela perspectiva da equidade, que prioriza a transformação social do indivíduo e a promoção da equidade a partir de um Estado democrático e comprometido com a emancipação, simbolizada pelo conceito de qualidade social. Sinteticamente, a comparação entre os aspectos coloca-se como dicotômica ao comparar como as duas perspectivas de qualidade compreendem o sistema educativo. O quadro 1, a seguir, traz uma síntese de alguns aspectos.

Quadro 1 – Comparação entre os elementos característicos da qualidade total e social na educação.

Aspecto	Qualidade total	Qualidade social
Objetivo	Tornar o indivíduo empreendedor de si, inseguro e cada vez mais individual, voltado para apresentar resultados, independente das condições materiais em que está inserido.	Transformação social.
Educação	Tratada como gasto ou despesa, sujeita a adaptações para se adequar ao modelo de sociedade neoliberal vigente.	Prática social e um ato político.
Escola pública	Empresa.	Espaço democrático fundamental para exercer a cidadania.
Democracia	Não importa. Sobrevive com ou sem ela, mas se pauta em ofertar o mínimo.	Necessária para a transformação coletiva.
Mercado	Base dos princípios de funcionamento da escola, a partir da adoção da lógica mercantil e da incorporação de elementos empresariais.	Insuficiente para corrigir questões sociais, pois não promove a igualdade de oportunidades.
Estado	Mínimo, com intervenções voltadas para a manutenção do princípio da concorrência, favorecendo à autonomia e descentralização escolar, com foco apenas nos resultados.	Estado intervencionista e preocupado com a emancipação social da classe trabalhadora.
Direito	Meritocracia.	Universal.
Sujeito/a	Empreendedor, individual e meritocrático.	Crítico, consciente de seus direitos.
Pais, alunos/as, professores/as	Trabalhadores que devem se empenhar ao máximo para alcançar a excelência preconizada.	Sujeitas/os históricos de direito.
Parcerias	Público–privada.	Público estatal.
Financiamento	Necessário para a produção de materiais didáticos e paradidáticos, além de <i>vouchers</i> e apoio à privatização de	Voltado para a igualdade de oportunidades, fortalecendo o serviço público.

	escolas.	
Curriculo	Tecnicista, global. Analisado como um dos gargalos na busca pela qualidade total na educação, focado em áreas do conhecimento, habilidades e competências de mercado.	Emancipatório e orientador.
Formação	Incentivo à formação mínima, precária e técnica, com ênfase em habilidades e competências específicas para o mercado.	Promoção a formação ampla, transformadora e continuada.
Acesso	Ênfase na liberdade de escolha do indivíduo, favorecendo opções privadas e fragmentando o sistema educacional.	Garantia de acesso universal para todas/os.
Racionalidade	De natureza neoliberal. Preparação das/os estudantes as demandas do mercado concorrencial com foco nas habilidades individuais e socioemocionais.	Desenvolvimento de cidadãos e cidadãos críticas/os, capazes de questionar e transformar a divisão de classes.
Responsabilização	Responsabiliza as/os trabalhadoras/es da educação pelo baixo desempenho acadêmico da escola, negligenciando a parcela de responsabilidade do poder público, uma vez que os resultados precedem os meios para se chegar até ele, ou seja, são absolutização como sinônimo de qualidade.	Os processos extra e intra escolares são considerados no contexto de avaliação do poder público sobre as necessidades de superação dos obstáculos. Nesse contexto, a intervenção estatal visa a ampliação das condições de oferta e os resultados são vistos como uma forma de monitoramento, e não ranqueamento.
Fracasso escolar	Má administração de recursos materiais e humanos, e ênfase na responsabilização individual.	Responsabilidade coletiva entre Estado e família, devendo construir um modelo de intervenção de ambos em dimensões intra e extraescolares.
Avaliação	Utilização de métricas empresariais. Absolutização dos resultados e ranqueamento.	Avaliações contextuais, considerando as dimensões extra e intraescolares.
Qualidade	Total. Empresarial. Mero produto comercial, com ênfase no esforço individual para o alcance do sucesso, alinhada à perspectiva de intervenção mínima estatal nas políticas educacionais.	Social. Atenta a um conjunto de elementos socioeconômicos e culturais que influenciam as/os filhas/os da classe na busca pela superação das desigualdades entre as classes, a partir de um ensino emancipatório, político, democrático, cidadão e com condições de oferta que favoreçam a igualdade de oportunidades.

Fonte: Autoria própria (2026).

Cada elemento supracitado no quadro é compreendido como um tópico que demanda aprofundamento de natureza conceitual e análises de natureza histórica e

dados empíricos para a sua melhor compreensão. Todavia, para este artigo, entende-se que essa síntese é tida menos como uma abordagem de conceitos e mais uma coletânea de elementos comparativos entre o que preconizam cada uma das dimensões de qualidade para fins analíticos.

2. Metodologia

Este texto preocupa-se com os possíveis efeitos da política da reforma do ensino médio na Paraíba, considerando que tais efeitos potenciais tendem a tomar formas diferentes em contextos locais. Para fundamentar a análise, adotam-se duas perspectivas antagônicas de qualidade da educação: a qualidade total e a qualidade social. Cada uma dessas perspectivas sinaliza compreensões antagônicas de diversos elementos, como sociedade, educação, sujeito, escola e trabalho docente.

Sob esse prisma comparativo, realizou-se uma análise qualitativa exploratória da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (PCEM-PB), um documento com 867 páginas, organizado em apresentação, sumário e quatro capítulos, cada um subdividido em pelo menos três subseções. A investigação concentrou-se em cinco elementos estruturantes: 1. Educação Profissional; 2. Parcerias público-privada; 3. Desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao mercado; 4. Condições de trabalho docente; 5. Educação integral. Cada qual categorizado e vinculado a uma das perspectivas de qualidade, conforme a orientação identificada no texto.

A seleção dos elementos foi determinada pela análise da política do “novo” ensino médio e pela ênfase que recebeu no próprio documento paraibano. Trabalhos como o de Ferretti (2018), Silva, Krawczyk e Calçada (2023), Andrade e Duarte (2023) e Costa (2023), revelam a centralidade dos componentes supracitados.

3. A atual reforma da Paraíba

No estado da Paraíba, localizado em um estrato de extrema pobreza, seca e com baixa diversificação produtiva (G1 Paraíba, 2025), há a inclinação de preparar os estudantes para serem trabalhadoras/es com qualificação técnica, especialmente

após a aprovação do “novo” ensino médio e seu incentivo a formação profissionalizante mediante a oferta dos itinerários formativos (Sena, 2025).

Diante disso, têm-se o primeiro eixo estruturante: educação profissional, alinhada à oferta do itinerário de Formação Técnica e Profissional, diante de uma conjuntura de precariedade da oferta pelas escolas decorre das limitações físicas e humanas das instituições públicas, impossibilitando a criação de percursos formativos que correspondam aos perfis dos estudantes (Sena, 2025).

3.1 Educação Profissional

Silva, Krawczyk e Calçada (2023) destacam que a organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prevista na LDB (Brasil, 1996), pode ser realizada de duas formas: integrada ou concomitante. Na primeira, o ensino técnico e o médio são integrados, ou seja, as/os alunas/os estudam tanto as disciplinas regulares quanto às técnicas, de forma integrada. Na segunda modalidade, o ensino técnico é feito simultaneamente com o ensino médio, mas de forma separada. As/os discentes fazem ambos, mas em momentos diferentes do dia.

Com a Lei n. 13.415/2017, que incorpora a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos itinerários formativos, há uma preferência para a modalidade integrada, mas na prática não há um consenso. Ao comparar os modelos adotados nos estados do Espírito Santo (ES) e do Pará (PA) sobre essa organização, por exemplo, percebe-se especificidades (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). No primeiro estado, as autoras analisam que a rede estadual organiza o itinerário de formação técnica e profissional por meio de “componentes integradores” a partir dos projetos de vida, estudo orientado, práticas experimentais e vivências em protagonismo, que se desdobram em formação para o mundo do trabalho.

No Pará, são mantidos os cursos de forma integrada, aparentemente sem concomitância, ou seja, as/os alunas/os estudam tanto as disciplinas regulares quanto as técnicas em um mesmo curso de forma integrada. Nos planos dos cursos são incluídos os itinerários formativos por ano ou curso, com carga horária de 1.200 horas, o que pode levantar dúvidas sobre se realmente se trata de um curso integrado, uma vez que estes geralmente têm uma carga horária mais extensa (Silva; Krawczyk;

Calçada, 2023). Na Paraíba (PB), como no ES, Mato Grosso (MT), Santa Catarina (SC), Pernambuco (PE), Amazonas (AM), Goiás (GO) e São Paulo, encontra-se um ou mais percurso integrado.

Com a aprovação da Lei n. 14.945, sancionada em 31 de julho de 2024, a proposta de reformulação do ensino médio seguiu de forma articulada ou concomitante (Sena; Barbosa; Silva, 2025). Segundo Silva, Krawcyk e Calçada (2023, p. 70), “a diversificação das formas de oferta e dos formatos curriculares derivada da ênfase dada aos Itinerários Formativos sugere uma possível secundarização da formação geral básica” e uma aproximação com as dimensões requeridas pelo mercado de trabalho atual. Essa ênfase conduz a uma breve reflexão sobre o modelo de sociedade e de formação da juventude proposto: foco na autodeterminação como promotora do sucesso individual, o uso do protagonismo como responsabilização pelo sucesso/fracasso escolar e profissional, o mérito e a concorrência como princípios da individualização do sujeito e, conseqüentemente, o definhamento da coletividade e dos movimentos sociais que lutam pela supressão das desigualdades. Enfim, o homem empresarial (Dardot; Laval, 2016), um sujeito moldado à luz da lógica de mercado.

Nessa lógica da qualidade total, a Paraíba menciona o termo “profissional” 203 vezes, associado a diversas dimensões, incluindo áreas do conhecimento, direitos fundamentais da pessoa humana, projeto de vida, unidades curriculares, papel profissional, mas, principalmente, aos Itinerários Formativos. Ademais, o aspecto se reflete nos cursos técnicos integrados à educação profissional em tempo integral das Escolas Cidadãs Integrais do estado, uma vez que a organização curricular segue três grandes blocos: Formação Geral Básica, Parte Diversificada (quando aplicável) e Itinerário de Formação Técnica e Profissional (Paraíba, 2024).

3.2 Parcerias público-privada

Na análise acerca da “abertura da esfera privada no EM público” no texto da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio, o foco consistiu em identificar como o privado é manifestado no texto. Para isso, realizou-se uma busca

por termos derivados do radical “privad”, resultando em 13 achados. Nas análises sobre os achados, observa-se o termo associado à rede de ensino privada sob diferentes aspectos, sem menções às parcerias público-privadas.

Considerando a política do “novo” ensino médio e a possibilidade da articulação entre os setores público e privado, especialmente por meio dos itinerários formativos, esperava-se identificar esse movimento no texto do documento. Contudo, tal articulação não se evidencia. Diante disso, questiona-se: isso poderia indicar uma desarticulação com a política nacional, e, por conseguinte, uma valorização do público e um alinhamento com a qualidade social da educação?

A resposta à indagação acima é negativa, isso porque, nos governos de Ricardo Vieira Coutinho – ex-governador da Paraíba, filiado ao Partido dos Trabalhadores – especialmente durante seu segundo mandato (2015/2018), estruturaram-se marcos legais em relação a atuação das Organizações Sociais, seguindo a tendência de privatização da educação. Tal movimento iniciou na área da saúde com o Programa de Gestão Pactuada ainda no ano de 2011, sendo ampliado para a educação em 2017 (Araújo, 2021).

No entanto, a abertura da atuação do terceiro setor na educação gerou resistências significativas. O Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (Sintep-PB) e os estudantes secundaristas chegaram a ocupar a sede da Secretaria de Educação em protesto contra o que chamavam de “terceirização e privatização” da escola pública. Ainda assim, a Espaço Cidadania e Oportunidades Sociais - ECOS e o Instituto Nacional de Pesquisa e Gestão em Saúde – INSAÚDE ganharam a licitação e passaram a atuar na rede estadual de ensino (Araújo, 2021). Junior e Moura (2021) mapearam os atores privados na atuação da escola pública no estado da Paraíba e identificaram para além das Organizações Sociais empresas, organizações intergovernamentais, institutos e fundações. Na figura 1, a seguir, é demonstrada a distribuição dos atores, programas e dimensão, natureza da instituição e a etapa e o público-alvo atingido em cada um deles.

Figura 1 – Distribuição dos atores, programas e incidência privadas na rede estadual de educação do estado da Paraíba (2015-2018).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495592>

Nome do Programa	Instituição Parceira	Dimensão	Natureza da Instituição	Etapas/Escolaridade	Público-alvo
Google For Education	Google	Currículo	Empresa	EF/EM	Estudantes e Professores
Mente Inovadora	Mind Lab	Currículo	Empresa	EF	Estudantes e Professores
Gestão Pactuada	Ecos, InSaúde	Gestão	OS	EF/EM	Funcionários
Maratona de Tecnologias Móveis nas Escolas	UNICEF, Samsung	Currículo	Agência e Empresa	EM	Estudantes e Professores
Ciclo de Capacitação Funcional	Ecos, InSaúde	Gestão	OS	EI/EF/EM	Funcionários
Educação Socioemocional	Inteligência Relacional	Currículo	Empresa	EF/EM	Professores
Dia D da Educação Emocional e Social	Inteligência Relacional	Currículo	Empresa	EM	Estudantes
Escola Cidadã Integral	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú BBA, AeC, SKY	Currículo	Instituto e Empresas	EF/EM	Estudantes e Professores
Caminhando	Fundação Roberto Marinho	Currículo	Fundação	EF	Estudantes
Programa de Correção do Fluxo Escolar	Instituto Ayrton Senna	Currículo	Instituto	EF	Estudantes
Alumbrar	Fundação Roberto Marinho	Currículo	Fundação	EF	Estudantes
Prêmio Gestão Escolar	Instituto Unibanco	Oferta	Instituto	EF/EM	Gestores
Olimpíada de Língua Portuguesa	Fundação Itaú Social	Currículo	Fundação	EM	Estudantes e Professores

Fonte: Figura extraída do quadro elaborado por Sousa Junior e Moura (2021), a partir do Projeto do GREPPE. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/05/Resenhas/Curriculo-Gestao-Vol.-3.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

Diante do exposto, é percebido a incidência das parceiras na oferta, no currículo e na gestão. Envolvendo tanto o ensino fundamental quanto o médio, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, InSaúde e Ecos, por exemplo, gerenciam a educação pública do estado por meio de contratos, ampliando seu alcance e adequando o ensino como um instrumento à serviço do capital (Junior, Moura, 2021).

Desse modo, percebe-se que a Paraíba possui um histórico favorável a essas parcerias, as quais são anteriores a aprovação do “novo” ensino médio, mas foram aprofundadas no ano de sua aprovação com o Programa de Gestão Pactuada. Na lógica da qualidade total, esse cenário decorre da lógica de que a iniciativa privada é colocada como aquela que possui *know how* de estabelecer metas e alcançá-las. Logo, os organismos nacionais e internacionais estabelecem padrões aos quais todos precisam se adequar independente da realidade social, cultural e/ou econômica e, os agentes privados estão dispostos a colaborar como se os problemas educacionais fossem resolvidos “num passe de mágica” seguindo seus programas e manuais formulados por eles.

3.3 Desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao atendimento do mercado

No cenário de abertura da relação público-privada, o foco no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao atendimento das demandas do capital surge como outro elemento estruturante do “novo” Ensino Médio. Embora esses componentes sejam dimensões tratadas em diferentes níveis de ensino e documentos oficiais, no caso da reforma estão definidos como princípios organizadores do currículo. No documento da Paraíba (2021, p. 19), esse significado é indicado conforme a Base Nacional Comum Curricular, que aponta a competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Em linhas gerais, tomado o documento da BNCC como análise, as pesquisas tem evidenciado que o conceito de competência tende a fomentar a responsabilização individual dos estudantes em torno do seu processo de ensino e aprendizagem e, de forma mais estendida, do sucesso ou fracasso ao longo da vida, abstraindo o sentido do “aprender a aprender” e da formação do sujeito flexível, marcadores defendidos por organismos multilaterais desde os idos da década de 1990 (Sena; Barbosa; Silva, 2025).

Em termos de menções, o conceito “competência” aparece no texto da PCEP-EM 648 vezes, e o segundo, “habilidade”, 556, indicando que o documento reforça as diretrizes da política nacional. Em relação às competências, elas são organizadas em três categorias principais: socioemocionais, gerais e específicas por áreas, envolvendo a formação profissional (Paraíba, 2021, p. 816). As habilidades são as gerais do itinerário formativo, as específicas por área e as relacionadas à competência. A sistematização desses elementos é indicada como fundamental para a formação integral da/o estudante, estando interligada às competências e habilidades do ano anterior. Tal abordagem busca promover uma sequência de desenvolvimento, fortalecendo o aprofundamento nas áreas do conhecimento e nas unidades temáticas (Paraíba, 2021).

Há um evidente destaque para as competência socioemocionais. Com uma subseção dedicada a elas, são ditas como necessárias tanto na preparação das/os

jovens para as relações de trabalho quanto para a promoção de uma educação integral. Enquanto o primeiro aspecto é abordado de forma aligeirada, o segundo é apresenta mais detalhes das suas concepções. Ou seja, tais competências não são tratadas de forma isolada, mas como um aspecto que busca equilibrar os processos de aprendizagem, as práticas cognitivas, as áreas do conhecimento e os aspectos comportamentais das/os estudantes – dimensões fundamentais de uma educação integral.

competências Os indícios são de que tais competências tem maior alinhamento à lógica de formar indivíduos resilientes, autônomos e responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, elementos característicos da qualidade total.

Carvalho e Martins (2013) oferecem subsídios para essa reflexão. Segundo os autores, o ensino das competências, sejam elas emocionais ou não, foi incorporado às escolas como um elemento obrigatório, fundamentado no apelo à preparação para um tipo de trabalho não especializado, porém com exigências de eficiência e produtividade. No atual estágio do capitalismo, marcado por grandes avanços tecnológicos e científicos, a competência permeia o discurso da qualificação profissional. Contudo, na prática, ela não reflete os anseios da classe trabalhadora; ao contrário, busca maximizar o lucro e o controle por meio de uma lógica que disfarça interesses econômicos –interesses implícitos na qualidade total da educação.

Quanto às habilidades, elas também são indicadas como fundamentais para a formação integral do estudante; no caso das competências socioemocionais, destacam-se as habilidades sociais e emocionais, consideradas necessárias para o relacionamento pessoal e interpessoal (Paraíba, 2021).

Ademais, o documento aponta habilidades e competências relacionadas ao desenvolvimento da inteligência cognitiva no processo educativo, sendo elas: autonomia, colaboração, curiosidade investigativa, resolução de problemas, comunicação, criatividade e o sempre necessário pensamento crítico.

De modo geral, percebe-se que as habilidades estão atreladas às competências, já que se referem a suas práticas e valores. O que se entende é que enfatizar a implementação de um currículo baseado nesses termos exige capacitação docente, estratégias metodológicas – incluindo avaliações específicas – envolvimento

de toda a comunidade escolar, infraestrutura e recursos adequados. Para isso, é essencial que se adote uma lógica humanista de formação. No entanto, dada a gênese política desses aspectos, nota-se o ensino na Paraíba conduzido à preparação para o mercado de trabalho, com raízes que remontam à década de 1990.

3.4 Condições de trabalho docente

As condições de trabalho docente são uma temática importante na discussão sobre qualidade da educação, isso porque sua oferta pressupõe “um conjunto de recursos que viabilizam a realização da atividade profissional, o que inclui as instalações físicas, os materiais e os equipamentos disponíveis e outros tipos de apoio” (Gomes; Nunes; Pádua, 2019, p. 280), aspectos que compõem a dimensão da qualidade.

Os incisos V e VIII do artigo 206 da Constituição Federativa do Brasil (1988) contemplam as condições de trabalho docente ao estabelecer planos de carreiras, piso salarial profissional nacional e ingresso via concurso público. Com a Emenda Constitucional n. 53/2006, a regulamentação foi reforçada e ampliada em relação aos planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso. Com a LDB (1996), o Fundef (1996), Fundeb (2006), as Diretrizes de Planos de Carreira (1997), o Piso Salarial Nacional (PSPN), e os Planos Nacionais de Educação (2001–2011 e 2014–2024), as políticas de valorização docente foram ampliadas, destacando a indissociabilidade entre formação, remuneração e condições de trabalho como eixos fundamentais para a valorização da profissão (Gomes; Nunes; Pádua, 2019).

No texto da PCEP-EM – representando a dimensão legal das condições de trabalho docente em relação à política do “novo” ensino médio –, o termo “trabalho docente” é mencionado quatro vezes, sendo “trabalho” citado 558 vezes isoladamente e “docente” com 51 menções.

As quatro citações sobre “trabalho docente” são:

Embora se mencionasse a importância de investimentos em metodologias diversificadas e de um trabalho voltado a atender às peculiaridades locais, não havia um instrumento curricular que, elaborado por docentes, pudesse trazer de forma clara recursos capazes de se fazer exequível o **trabalho docente** com vistas a atender o que a lei estabelecia (Paraíba, 2021, p. 295, grifo nosso). Dessa forma, o desafio de sugerir objetos de conhecimentos com o objetivo de atender às aprendizagens essenciais em Ciências da Natureza passa pelo exercício de compreender que a organização do **trabalho docente** no ensino de Ciência... (Paraíba, 2021, p. 295, grifo nosso). [...] A avaliação é um instrumento que se obstina a nortear o **trabalho docente** nas suas escolas pedagógicas [...] (Paraíba, 2021, p. 380, grifo nosso). [...] Entendemos, assim como (LIBÂNEO, 1994, p. 195) que “a avaliação é uma didática necessária e permanente do **trabalho docente**, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem (Paraíba, 2021, p. 808, grifo nosso).

As citações associam o trabalho docente ao planejamento pedagógico e à adequação às peculiaridades locais; à organização e estruturação do trabalho em Ciências da Natureza; à avaliação como ferramenta norteadora e à avaliação como prática integrada ao processo de ensino-aprendizagem, aspectos práticos de atuação, sendo a prática uma dimensão das condições de trabalho. Ou seja, as quatro referências acima abordam uma dimensão de análise em torno da ação docente.

Na intenção de compreender de forma mais aprofundada como o documento paraibano aborda o trabalho docente, priorizou-se a análise das 51 ocorrências do termo “docente”. Nas primeiras, observa-se uma discussão sobre os processos metodológicos, destacando a autonomia docente na escolha de abordagens pedagógicas. É indicado que a prática docente não pode ser separada entre teoria e prática, sendo essencial uma integração de ambas no currículo. Ressalta-se que as/os docentes devem escolher os métodos de ensino considerando sua afinidade ideológica e as abordagens pedagógicas disponíveis, como a metodologia de ensino aberta, construtivista e crítico-superadora.

À/ao professor/a cabe a escolha de ferramentas avaliativas, embora sejam sugeridas metodologias e instrumentos para o acompanhamento das atividades, provas, testes e trabalhos. Na discussão sobre o ensino das Ciências da Natureza, são indicados os seguintes instrumentos avaliativos: I. Relatórios escritos das práticas experimentais; II. Apresentação oral individual ou por estações, do processo de execução de experimentos e seus resultados; III. Aprendizagem Baseada em Projetos ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), com integração de projetos

interdisciplinares, com critérios claros definidos pelo professor; IV. Utilização de recursos tecnológicos, quando disponíveis, como o uso de recurso audiovisual, formulário ou relatório eletrônico ou produção de um produto físico final ou protótipo; V. Elaboração de mapas mentais; VI. Produção de jogos de acordo com recursos disponíveis, como jogo de tabuleiro ou usando alguma plataforma digital (Paraíba, 2021).

Diante das inúmeras possibilidades metodológicas e sugestões de instrumentos avaliativos, a formação continuada revela-se indispensável. A Proposta ratifica essa necessidade (Paraíba, 2021).

Em relação aos Itinerários Formativos, organizados em quatro eixos estruturantes – investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo – a/o docente tem uma gama de caminhos transdisciplinares, “potencializando as experiências dos estudantes em relação a um alinhamento entre conhecimento escolar, ações cotidianas, projeto de vida e mundo do trabalho” (Paraíba, 2021, p. 641). No entanto, essa abordagem depende de uma integração real dos eixos e das condições de formação e práticas das/os docentes.

De modo geral, percebe-se que a PCEP-EM não apresenta dados sobre aspectos estruturais e institucionais, como plano de carreira, instalações físicas e recursos disponíveis. As condições de trabalho docente estão vinculadas exclusivamente à prática pedagógica, possivelmente pelas implicações práticas no exercício em relação à política do NEM, porém a indissociabilidade de outras discussões é inerente.

O prognóstico paraibano é o de transformar o ensino médio público paraibano em um ciclo de equívocos que foca na prática docente marcada por condições infraestruturais e pedagógicas precárias. Nesse cenário, a escola pública acaba sendo utilizada como espaço para a aplicação de programas educacionais promovidos por organismos privados, contribuindo para perpetuar as desigualdades entre as classes, alinhada à qualidade total.

3.5 Educação integral

A noção de educação integral no Brasil teve início com o movimento escolanovista no início do século XX. O movimento reformador refletia não apenas sobre mudanças nas práticas e nas ideias pedagógicas, como também sobre a necessidade de reencontrar a vocação das escolas na sociedade urbana e industrializada a partir do entendimento da educação como vida e não de preparação para a vida (Cavaliere, 2002), sendo essa uma das principais noções de educação integral.

A educação integral, nesse contexto, refere-se a uma visão de educação que busca integrar a vida prática, social e criativa ao processo educativo. A partir das experiências pessoais, a atividade intelectual articula-se à vida comunitária das escolas, à autonomia estudantil e docente e à formação global (Cavaliere, 2002).

Com a elaboração da proposta curricular paraibana para atender ao novo modelo de ensino, a educação integral é entendida como uma abordagem que busca integrar e articular diferentes áreas do conhecimento. Ela permite que os conteúdos sejam alinhados e analisados a partir de diferentes pontos de vista, que, embora distintos, são complementares. O objetivo é abordar temáticas interáreas de forma integrada, favorecendo uma formação ampla, flexível e transversal para as/os alunas/os, alinhada à Reforma do Ensino Médio e à ampliação progressiva de carga horária (Paraíba, 2021).

A forma como o texto apresenta a educação integral a centraliza em uma abordagem conteudista, interáreas e na ampliação de tempo escolar. Segundo Silva e Boutin (2018), o aumento da quantidade de dias letivos e da carga horária diária é uma das principais intenções do Novo Ensino Médio, estabelecido por intermédio da Medida Provisória n. 746/2016, que instituiu a Portaria 1.145/2016, que, por sua vez, estabeleceu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral.

Wathier e Cunha (2022) corroboram a análise de Silva e Boutin (2018) ao destacarem que um dos elementos centrais da reforma do Ensino Médio é a ampliação da carga horária, articulada à flexibilização curricular. Conforme os autores, já na publicação da medida provisória, as primeiras palavras anunciavam a instituição da “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (PEMTI) – o que evidencia o privilégio conferido ao tempo integral em

detrimento da formação técnica. Há, portanto, uma política (ou programa) que se insere no interior da própria política educacional (Wathier; Cunha, 2022).

O arranjo curricular em tempo integral combina a FGB, os Itinerários, o Projeto de Vida, as eletivas e os eixos estruturantes, que incluem a Formação Básica para o Trabalho, contemplando a Educação Tecnológica e Midiática, Higiene e Segurança do Trabalho, além de três Disciplinas Empreendedoras.

No segundo semestre do 3º ano, os estudantes cursam disciplinas da Formação Geral Básica (FGB), participam de trilhas de aprofundamento em Língua Portuguesa e Matemática e dedicam-se, no contraturno, a 20 horas semanais de estágio ou ao desenvolvimento do projeto de conclusão de curso. Essas atividades são acompanhadas por mentorias, que integram o projeto de vida e articulam o desenvolvimento profissional às demandas da escola, conforme ilustra a figura abaixo (Paraíba, 2021).

Figura 2 – Proposta de educação integral da PCEP-EM.

Técnico Integral Integrado 800h/1000h/1200h

1º Série		2º Série		3º Série		1800h	
Formação Geral							
Nivelamento							
Itinerários das áreas de conhecimento							
1º sem	2º sem	3º sem	4º sem	5º sem	6º sem	1200h	
Projeto de vida					Mentoria		
Eletiva					TCC/Estágio		
Formação Básica para o Trabalho							
Formação Profissional Específica							

Fonte: Paraíba (2021, p. 832).

Além da mentoria e do estágio, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) constitui uma atividade acadêmica que sistematiza e apresenta os conhecimentos culturais, científicos e técnicos desenvolvidos ao longo da formação, por meio de um estudo reflexivo sobre um tema específico (Paraíba, 2021).

É evidente o quanto as discussões sobre educação integral são pouco

exploradas e bastante objetivas na proposta, uma vez que só há 17 menções, sendo 9 repetições sobre o perfil docente; contudo, não há como afirmar sobre sua objetividade. Os indícios apontam que o modelo de ensino está relacionado a aspectos que refletem o cenário de discussão atual dessa temática, alinhado à racionalidade neoliberal e à formação de sujeitos domesticáveis. A integração do Projeto de Vida, por exemplo, parece alinhar a formação da/o estudante não apenas aos conhecimentos acadêmicos, mas às demandas da sociedade atual sem uma mudança estrutural, enfoque atual.

Conclusões

Em relação aos indícios, evidências e tendências, há, em todos os elementos estruturantes, aspectos que se destacam. O indiciamento de que há um currículo técnico no Ensino Médio com foco no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho, uma propositura de formação de sujeitos autônomos e responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso (na escola e na vida), a ênfase nas habilidades sociais/emocionais, ausência de uma sinalização explícita acerca das condições de trabalho em contraposição às exigências superiores sobre metodologias diversificadas, objetos de conhecimento, avaliação e itinerários formativos e o foco da Educação integral no desenvolvimento de projeto de vida orientam fortemente a proposta para a perspectiva de qualidade total.

Como resultados de pesquisa, fica evidenciado que a formação técnica/profissional é fortemente alinhada às demandas de mercado, a meritocracia é um elemento orientador para eixos como “competências e habilidades”, há proximidade com lógicas privatizantes sem mencionar parcerias público-privadas, a formação para o mundo do trabalho é um enfoque que elide boa parte do conhecimento historicamente produzido em prol da construção de um empreendedor de si que, via formulação e execução do projeto de vida, alcança o seu sucesso individual, bem como a evidência de que há um explícito esvaziamento do sentido crítico da proposta de formação para os estudantes.

Como tendências, destacam-se: expansão da educação profissional com

ênfase e ação direta de organizações privadas; consolidação de uma racionalidade neoliberal que individualiza as pessoas diante de um cenário fortemente associado à concorrência em todas as esferas da vida; confirmação de um momento histórico de reconfiguração do papel social do Estado, mais regulador de princípios associados aos ditames do mercado em detrimento à ação com vistas a diminuir as desigualdades; Estabelecimento de um modelo educacional fundamentado na lógica da eficiência e produtividade, e; intensificação e precarização do trabalho docente.

Evidentemente, a discussão não se encerra nesta análise, mas se compreende como um disparador para novos debates que incluam a qualidade da educação como um elemento central a ser considerado nas políticas educacionais contemporâneas e, em particular, do ensino médio.

Referências

ARAÚJO, A. C. C. de. **A relação público-privado na educação básica no estado da Paraíba: tendências de privatização no período 2011 a 2018.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21892?&locale=pt_BR. Acesso em: 31 jan. 2026.

CABRAL NETO, A.; SILVA, J. G. A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e a sua transplantação para o campo educacional. **Contexto e Educação**, [s. l.], v. 16, n. 62, p. 7-30, 2013. DOI: 10.21527/2179-1309.2001.62.7-30. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2001.62.7-30>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARVALHO, S. R. de; MARTINS, L. M. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 141-149, jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100015>. Acesso em: 31 jan. 2026.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247- 270, dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>. Acesso em: 31 jan. 2026.

COSTA, M. C. O. da. **Novo Ensino Médio na Paraíba: a perspectiva de estudantes e Professores de Escolas Cidadãs Integrals Técnicas.** 2023. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, Paraíba,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495592>

2023. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/30880>. Acesso em: 31 jan. 2026.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>. Acesso em: 31 jan. 2026.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, n. 24). Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 31 jan. 2026.

G1 PARAÍBA. **Cerca de 194 mil paraibanos estão em situação de extrema pobreza**: número é o menor da série histórica, aponta IBGE. G1 Paraíba, 3 dez. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2025/12/03/cerca-de-194-mil-paraibanos-estao-em-situacao-de-extrema-pobreza-menor-nivel-da-serie-historica-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 31 jan. 2026.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PÁDUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 100, n. 255, p. 277-296, maio. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146>. Acesso em: 31 jan. 2026.

MACIEL, D. O governo Collor e o neoliberalismo no brasil (1990-1992). **Revista UFG**, [s. l.], n. 11, p. 98-108, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48390>. Acesso em: 31 jan. 2026.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba**. [S. l.]: Governo do Estado da Paraíba, 2021. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizesoperacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-daparaiba_1.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 31 jan. 2025.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba**. João Pessoa: Governo da Paraíba, [2021]. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurriculardoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais do Estado capitalista**. Tradução de Francisco Silva. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

RODRIGUES, A. M. **Política, Poder e Governamentalidade: a Reforma do Ensino Médio e os discursos em torno do componente curricular Projeto de Vida**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/36031>. Acesso em 31 jan. 2026.

SALLUM JR, B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo Social**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 23-47, out. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200003>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SENA, A. K. C.; BARBOSA, R. P.; SILVA, M. Q. da. “Novo” Novo Ensino Médio e as suas contradições - indícios de pós-neoliberalismo à brasileira?. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 73, p. e27723, 2025. DOI: 10.5585/2025.27723. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/27723> . Acesso em: 29 maio. 2026.

SILVA, K. C.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644430458>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, M. R. da; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803por>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SENA, A. K. C. **Reforma do Ensino Médio e qualidade da educação na Paraíba: indícios, evidências e tendências**. 2025. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/35813>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SOUSA JUNIOR, L. de; MOURA, S. A. de. Tendências de privatização na educação pública: atores e programas privados na rede educacional do Estado da Paraíba (2015 – 2018). In: VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane Helena; GARCIA, Teise (orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018)**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 25-54.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495592>

WATHIER, V. P.; CUNHA, C. da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236119386vs01>. Acesso em: 31 jan. 2026.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)