



As políticas públicas educacionais para o Ensino Médio na interpretação dos estudantes no estado do Tocantins-Brasil

Public educational policies for High School in the interpretation of students in the state of Tocantins-Brazil

Maria de Lourdes Leôncio Macedo

Jerse Vidal Pereira

Jocyleia Santana dos Santos

Darlene Araújo Gomes

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Palmas/TO – Brasil

Resumo

O estudo analisa as políticas públicas educacionais para o ensino médio no Tocantins, realizado em 2023, com o objetivo de discutir o papel das disciplinas eletivas e do projeto de vida na construção do conhecimento e na prática científica dos estudantes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolve análise documental, bibliográfica e aplicação de questionários em Araguaína, Gurupi e Palmas. Destaca-se a necessidade de fortalecer os componentes curriculares da formação geral básica, promovendo uma educação de qualidade que prepare os estudantes tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos no ensino superior. No entanto, a implementação da proposta nas escolas ainda é insatisfatória, especialmente no que se refere ao estímulo e à promoção do desenvolvimento científico entre os estudantes.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Novo Ensino Médio. Tocantins.

Abstract

The study analyses the public educational policies for secondary education in Tocantins in 2023, intending to discuss the role of elective subjects and the life project in constructing students' knowledge and scientific practice. The research, with a qualitative approach, involved analyzing documents, bibliography and questionnaires in Araguaína, Gurupi and Palmas. It highlights the need to strengthen the curricular components of basic general education, promoting quality education that prepares students both for the labour market and for continuing their studies in higher education. However, implementing the proposal in schools is still unsatisfactory, especially in terms of stimulating and promoting scientific development among students.

Keywords: Public Policies. New High School. Tocantins.

Introdução

A reforma do ensino médio no Brasil insere-se no contexto das políticas públicas educacionais e é um tema que ganhou destaque nas discussões educacionais nos últimos anos, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.415, em fevereiro de 2017. Essa legislação trouxe mudanças na estrutura do ensino médio, com o objetivo de torná-lo mais flexível e alinhado às necessidades contemporâneas dos estudantes, preparando melhor os jovens para o mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos.

No entanto, segundo Ferreira (2023), o novo ensino médio propõe uma reforma curricular que não está associada à expansão da rede física de escolas, nem a melhorias nas condições de trabalho docente, como salários, carreira e qualidade da permanência dos estudantes na escola. Ao analisar as reformas educacionais produzidas desde a década de 1990, não apenas no Brasil, percebe-se que elas são marcadas por mudanças nas políticas curriculares, mas nem sempre acompanhadas de investimentos estruturais.

Historicamente, o ensino médio no Brasil enfrenta diversos desafios, como a alta taxa de evasão escolar e uma formação considerada inadequada para as demandas da sociedade atual. O modelo tradicional, que priorizava a formação acadêmica geral, apresentava limitações em termos de contextualização e aplicação prática do conhecimento. Nesse cenário, a reforma foi proposta como uma solução para revitalizar essa etapa da educação. Contudo, na prática, ela apresenta mais lacunas do que acertos. Pesquisas e artigos publicados apontam diversas dificuldades, e, embora algumas escolas, com apoio e projetos específicos, consigam mostrar resultados positivos, esses ainda são mínimos.

O Novo Ensino Médio introduziu uma organização curricular que permite aos estudantes escolherem itinerários formativos, voltados para áreas específicas do conhecimento, como Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática, ou para a formação técnica e profissional. Essa abordagem, em tese, visa atender às diferentes vocações e interesses dos jovens, promovendo uma educação mais personalizada e significativa. No entanto, o que se observa é que a grande maioria das unidades de ensino não consegue ofertar todos os itinerários propostos. Como destacado por Ferreira (2023), a mudança curricular não abrange todos os aspectos necessários para melhorias efetivas na educação do ensino médio.

Outro aspecto importante da reforma é a valorização da formação integral do estudante, que deve incluir não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais. A ideia é formar cidadãos críticos, reflexivos e aptos a interagir de forma construtiva na sociedade. No entanto, questiona-se se a reforma tem conseguido alcançar esses objetivos.

A implementação do Novo Ensino Médio enfrenta diversos desafios, como a necessidade de formação continuada dos professores, a adequação das infraestruturas escolares e a garantia de que todos os estudantes tenham acesso às novas oportunidades de aprendizagem. A transição para esse novo modelo exige um esforço conjunto de gestores, educadores e da sociedade como um todo, além de investimentos significativos, o que não tem ocorrido de forma satisfatória.

Em síntese, a reforma do ensino médio no Brasil representa uma tentativa de modernizar e revitalizar uma etapa crucial da educação, buscando atender às demandas do século XXI. Ao promover uma formação mais diversificada e alinhada às realidades do mundo contemporâneo, espera-se que os jovens brasileiros estejam mais bem preparados para enfrentar os desafios do futuro, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, ouvir os jovens é fundamental, uma vez que uma proposta, por si só, não garante a qualidade da educação. É essencial escutar aqueles que estão vivenciando o processo.

Este estudo teve como objetivo discutir o papel das disciplinas eletivas e do projeto de vida na construção do conhecimento e na prática científica ofertada aos estudantes do ensino médio no Tocantins, além de trazer nuances do Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que norteia as práticas escolares. Como objetivos específicos, buscou-se:

1. Apresentar a proposta do Novo Ensino Médio e o papel do PPP na construção pedagógica da unidade de ensino;
2. Relatar como ocorre a oferta das disciplinas eletivas e do projeto de vida;
3. Conhecer a interpretação dos estudantes de três unidades de ensino no Tocantins sobre as disciplinas eletivas, o projeto de vida e o PPP. As escolas pesquisadas foram o CEM Bom Jesus, em Gurupi; o Colégio Elisangela, em Palmas; e o CEM Adolfo B. de Menezes, em Araguaína.

A metodologia utilizada no estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa, com abordagem bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de questionários aos estudantes das três unidades de ensino mencionadas.

O artigo está estruturado em três seções principais:

1. A reforma do ensino médio no Tocantins;
2. O papel do PPP no Novo Ensino Médio;
3. As disciplinas eletivas e o projeto de vida na formação dos estudantes do ensino médio.

Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

2 A reforma do Ensino Médio no estado do Tocantins

O ensino médio no Brasil enfrenta lacunas significativas e uma crise de identidade quanto à sua finalidade, oscilando entre a preparação para o acesso ao ensino superior e a formação cidadã. As reformas implementadas ao longo das décadas refletem disputas ideológicas complexas, interligadas aos projetos de Estado e à luta de classes no país.

A análise apresentada fundamenta-se na Lei nº 13.415/2017, que, embora proponha uma reestruturação do ensino médio, impõe limites à liberdade de escolha dos jovens nas escolas. Em um país com quase três mil municípios que possuem apenas uma escola, a variedade de itinerários formativos é restrita, evidenciando a limitação da liberdade educacional, conforme apontam diversas pesquisas sobre os sistemas educativos (FERREIRA, 2023). Como afirma Foucault (2010), o liberalismo não consiste em aceitar a liberdade, mas em fabricá-la constantemente, de acordo com as correlações de poder.

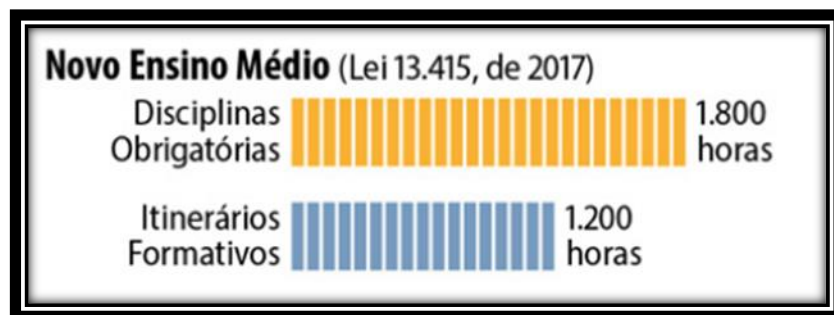
Segundo Nascimento (2007), o modelo de ensino médio brasileiro apresenta contradições, fundamentado em uma dualidade histórica. Essa divisão reflete a distribuição social do trabalho, que classifica os indivíduos em funções intelectuais e manuais conforme sua origem de classe, resultando em currículos e conteúdos distintos nas instituições de ensino.

No Tocantins, a reforma do ensino médio está em curso. Conforme destacam Macedo e Santos (2023, p. 59), “o DCT-TO, etapa Ensino Médio, foi homologado pela Resolução do CEE nº 108, de 21 de junho de 2022”. A partir dessa data e até o final de 2024, o ensino médio no Tocantins, assim como nos demais estados brasileiros, segue as diretrizes da Lei nº

13.415/2017, com suas adequações locais. A partir de 2025, novas mudanças foram propostas, visando atender às demandas reivindicatórias de professores, estudantes e pesquisadores.

A seguir, são apresentadas duas figuras que comparam a proposta vigente em termos de carga horária e a proposta do Projeto de Lei nº 5.230/2023, que trará mudanças ao Novo Ensino Médio a partir de janeiro de 2025.

Figura 1 – Carga horária da proposta atual



Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/17/ensino-medio-pode-passar-por-nova-reforma-em-2024>


Figura 2 – Carga horária da proposta para 2025






Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/17/ensino-medio-pode-passar-por-nova-reforma-em-2024>

Houve movimentos que solicitaram a reformulação da proposta inicial, uma vez que ela foi aprovada sem as devidas discussões com os principais atores envolvidos, como professores e estudantes. No entanto, esses grupos continuam no “fogo cruzado” das mudanças em torno da carga horária e do currículo. No quadro a seguir, são apresentadas as principais mudanças propostas para o ano de 2025.

Quadro 1 – As mudanças no Ensino Médio para 2025

Item	Descrição
	Carga horária da Formação Geral Básica. A formação geral básica terá 2.400 horas, ancorada na BNCC, enquanto os itinerários formativos terão 600 horas a partir de 2025.

Item	Descrição
	EPT – Ensino Profissional e Tecnológico. Para o ensino técnico e profissional, a formação geral básica terá 2.200 horas até 2028, aumentando para 2.400 horas a partir de 2029.
	Obrigatoriedade do espanhol Conclusão do espanhol como componente curricular obrigatório.
	Ensino à distância. Definição de que o ensino a distância deve ser ofertado apenas em casos de excepcionalidade emergencial temporária.

Fonte: Projeto de Lei nº 5.230/2023, adaptado pelos autores (2024).

Portanto, todos os estados brasileiros deverão se adequar às novas regras do Novo Ensino Médio. É fundamental que haja posicionamentos maduros e responsáveis, visando uma adequação que reflita, de fato, a busca pela qualidade do ensino médio em nosso país.

3 O papel do Projeto Político Pedagógico e o novo Ensino Médio

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento fundamental que orienta a prática educativa e a gestão das instituições de ensino, estabelecendo diretrizes que refletem os valores, objetivos e compromissos da escola com a formação integral dos estudantes. No contexto do Novo Ensino Médio, o PPP assume um papel ainda mais relevante, uma vez que busca adequar-se às novas diretrizes curriculares e às demandas sociais contemporâneas. Veiga (1998, p. 1) ressalta o papel desse documento, juntamente com a equipe escolar:

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que assuma as responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

O Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, propõe uma reestruturação do ensino, com ênfase na formação de competências e habilidades que preparem os estudantes para os desafios do século XXI. Nesse cenário, conforme as colocações de Veiga (1998), o PPP deve ser revisto e atualizado, de modo a incorporar as inovações pedagógicas e as novas metodologias de ensino, além de promover uma maior articulação entre teoria e prática. No entanto, é importante destacar que a construção do PPP deve ser coletiva, refletindo a

realidade de cada unidade de ensino. Como afirma Magalhães (2004), cada escola é um organismo vivo e deve apontar para sua própria realidade.

Um dos principais papéis do PPP, no contexto do Novo Ensino Médio, é garantir a flexibilidade curricular. Se a escola possibilita a oferta e a escolha de itinerários formativos, o PPP deve refletir as especificidades da comunidade escolar, atendendo às necessidades e interesses dos alunos. Essa personalização do ensino é fundamental para motivar e engajar os estudantes em seu processo de aprendizagem. No entanto, como já mencionado, a maioria das unidades de ensino possui poucas oportunidades de oferta desses itinerários. Ao analisar os documentos das escolas participantes da pesquisa, percebe-se que as ações voltadas para a pesquisa e a formação de estudantes como pesquisadores, bem como o desenvolvimento científico, são insuficientes. Dentre as três unidades analisadas, apenas uma apresenta ações mais próximas de um aprendizado focado no desenvolvimento de estudantes pesquisadores.

Além disso, o PPP deve promover a interdisciplinaridade, integrando as diferentes áreas do conhecimento de maneira a facilitar a construção de saberes de forma contextualizada. Essa abordagem favorece uma formação mais ampla e crítica, permitindo que os estudantes compreendam a realidade de forma integrada e atuem de maneira consciente na sociedade.

Segundo Veiga (1998), a dimensão pedagógica é fundamental para a concretização da intencionalidade escolar, que visa à formação de cidadãos participativos, responsáveis, críticos e criativos. Essa abordagem define as ações educativas e as características essenciais para que as escolas atinjam seus objetivos e cumpram sua proposta educacional. Como afirma Saviani (1983, p. 93): “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

Outro aspecto importante é o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade. O PPP deve estabelecer estratégias que favoreçam a participação dos pais, professores e demais atores sociais na construção do processo educativo. Essa colaboração é essencial para a formação de um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a inclusão.

Por fim, o PPP deve incluir estratégias de avaliação que considerem não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional dos alunos. A avaliação deve ser concebida como um processo formativo, que contribua para a reflexão

crítica e o autoconhecimento, preparando os estudantes para os desafios que enfrentarão após a conclusão do ensino médio.

O projeto político-pedagógico busca estabelecer um processo democrático nas decisões, promovendo uma organização do trabalho que elimine conflitos e relações competitivas. Visa superar a burocracia impessoal e reduzir a fragmentação do trabalho, promovendo a equidade nas relações e a equalização dos poderes decisórios dentro da escola (Veiga, 1998; Marques, 1990).

Em suma, o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento indispensável na implementação do Novo Ensino Médio. Ao alinhar suas diretrizes às novas exigências educacionais e sociais, o PPP torna-se um guia para a construção de uma educação mais inclusiva, flexível e de qualidade, que promova a formação integral dos estudantes e os prepare para um futuro promissor. Além disso, o PPP orienta o trabalho do professor, tornando seu fazer pedagógico mais dinâmico e contextualizado. Como afirma Veiga (1998, p. 2): “é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula”.

Quando a equipe escolar compreender o verdadeiro papel do Projeto Político-Pedagógico e colocá-lo em prática com legitimidade, como afirma Veiga (1998, p. 3):

O projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola, nessa perspectiva, é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

Responder a questões burocráticas, utilizando o Projeto Político-Pedagógico como mero formalismo, deixará de existir. Passaremos a ter uma escola que mostre como realmente ela é e o que pode executar, sem copiar e colar um documento que não diz nada para ninguém. Quando o PPP for a escola viva, atuando, ensinando e aprendendo, teremos uma educação democrática e que forme alunos conscientes de seu papel.

Na pesquisa aplicada aos estudantes do ensino médio, questionamos um total de 57 pessoas de três unidades de ensino, sendo a maioria alunos do 3º ano. Cerca de 60% dos estudantes afirmaram não conhecer o Projeto Político-Pedagógico de suas escolas. Essa constatação é preocupante e revela que a construção participativa e democrática do PPP

ainda se restringe ao documento e aos discursos, sem que haja, de fato, uma construção coletiva e efetiva do referido documento.

Portanto, a gestão escolar e a Secretaria de Educação (SEDUC) precisam aperfeiçoar as discussões sobre essa temática, formando professores e gestores que compreendam e façam a diferença, e não apenas cumpram formalidades documentais na construção do Projeto Político-Pedagógico.

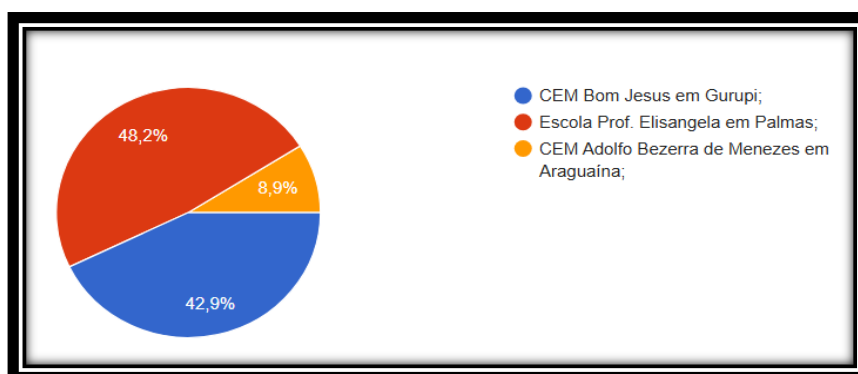
4 As disciplinas eletivas e o projeto de vida na interpretação dos estudantes

A implementação do Novo Ensino Médio no Brasil trouxe à tona uma série de debates e reflexões acerca da estrutura curricular, especialmente no que se refere às disciplinas eletivas. Essas disciplinas, conforme a proposta vigente, permitem ao estudante personalizar sua trajetória educacional e são apresentadas como uma ferramenta essencial para a construção do projeto de vida do aluno. Contudo, essa flexibilidade curricular também suscita questões críticas que merecem ser analisadas com profundidade.

Em um contexto educacional que busca atender às demandas diversificadas da sociedade contemporânea, as disciplinas eletivas configuram-se como uma resposta ao desejo de oferecer uma formação mais alinhada às aspirações individuais dos jovens. Ao possibilitar que os alunos escolham suas matérias de acordo com seus interesses e objetivos de vida, o Novo Ensino Médio propõe uma abordagem mais centrada no estudante, promovendo maior autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem. No entanto, a realidade das escolas muitas vezes não corresponde à proposta ideal, uma vez que a maioria das unidades de ensino não consegue ofertar uma gama de itinerários que atenda a todas as demandas dos estudantes.

Neste sentido, trazemos os resultados de uma pesquisa realizada no estado do Tocantins, em três unidades de ensino que atendem ao ensino médio: CEM Bom Jesus, em Gurupi (42,9%); Escola Elisangela, em Palmas (48,2%); e CEM Adolfo Bezerra de Menezes, em Araguaína (8,9%). A pesquisa foi composta por um questionário de doze questões, abordando temas como o Projeto Político-Pedagógico, as disciplinas eletivas e o Projeto de Vida.

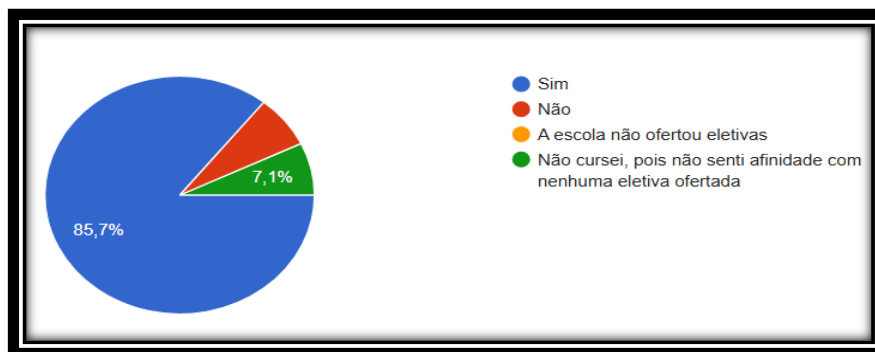
Gráfico 1 – Unidades de ensino



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Participaram da pesquisa 57 estudantes da rede estadual de ensino do Tocantins, matriculados no ensino médio em 2023. A distribuição por série foi a seguinte: 3,6% cursavam o 1º ano; 42,9%, o 2º ano; e 53,6%, o 3º ano.

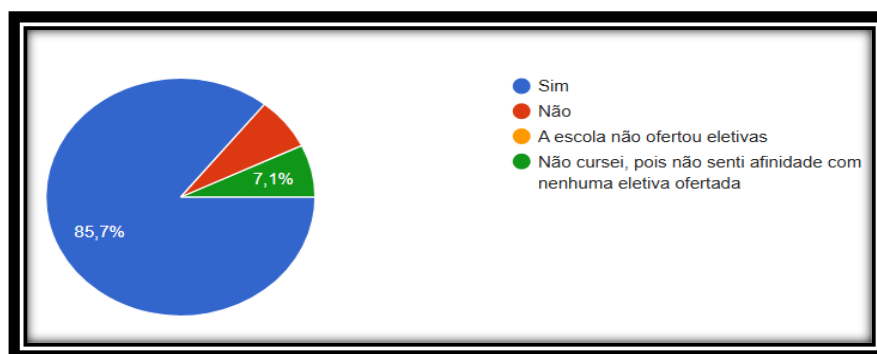
Gráfico 2 – Séries cursadas pelos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Quando questionados se haviam se matriculado em alguma disciplina eletiva em 2023, 85,7% dos estudantes afirmaram que sim, enquanto 7,1% não se matricularam e 7,1% justificaram que não tiveram afinidade com as disciplinas ofertadas. Esses dados demonstram que, nas três unidades de ensino pesquisadas, houve oferta de disciplinas eletivas. No entanto, surge uma questão importante: o que fizeram os estudantes que não se matricularam em nenhuma disciplina eletiva durante esse período? Essa lacuna suscita a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre a oferta dessas disciplinas e sua importância na formação dos estudantes.

Em relação ao Projeto de Vida, foi questionado: “O Projeto de Vida, que você desenvolve no ensino médio, poderá influenciar na sua vida profissional e na escolha de um curso superior?”

Gráfico 3 – Projeto de Vida

Fonte: Questionário aplicado (2024).

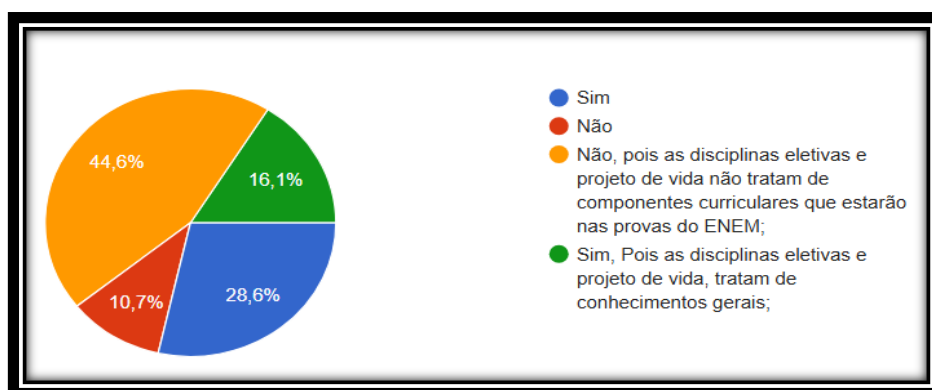
Ao analisar o gráfico, observa-se que, ao somar as respostas “talvez” e “não”, 37,5% dos estudantes demonstram dúvidas sobre a eficácia do Projeto de Vida instituído na proposta do Novo Ensino Médio. Esse resultado é corroborado por outras pesquisas sobre o tema. Jakimiu e Júnior (2023, p. 5), em estudo realizado no estado do Ceará, destacam:

Por meio de pesquisa de campo realizada com 84 estudantes, conclui-se que a proposição do Projeto de Vida do NEM não dialoga com as demandas das juventudes, evidenciando a dimensão de classe que marca, nas juventudes brasileiras, a necessidade de trabalhar. No entanto, em contraposição ao projeto formativo do NEM e ao Projeto de Vida, as juventudes evidenciam outras perspectivas de futuro, demarcadas pela estabilidade, segurança financeira e direitos trabalhistas. O “Novo” Ensino Médio, portanto, não está, como falsamente se apresenta, alinhado com os anseios, desejos e expectativas das juventudes brasileiras.

Os resultados da pesquisa no Tocantins apontam para uma realidade semelhante à descrita por Jakimiu e Júnior (2023), reforçando a desconexão entre o Projeto de Vida proposto e as expectativas reais dos estudantes.

Para uma análise mais aprofundada, questionamos os estudantes: “Você considera que a oferta do Novo Ensino Médio, com as disciplinas eletivas e o Projeto de Vida, contribuiu para você realizar as provas do ENEM com mais embasamento teórico nas áreas de conhecimento?”

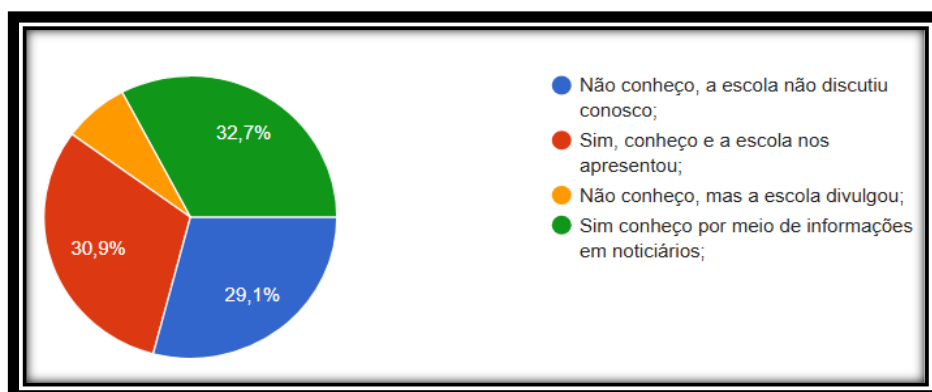
Gráfico 4 – Eletivas e o ENEM



Fonte: Questionário aplicado (2024).

Ao observar o gráfico 4, nota-se que 55,30% dos estudantes consideram que as disciplinas eletivas e o Projeto de Vida não os auxiliaram a obter um bom desempenho no ENEM. É importante destacar que um dos papéis primordiais do ensino médio é oferecer condições técnicas e pedagógicas para que os estudantes tenham êxito nas avaliações que permitem o acesso ao ensino superior.

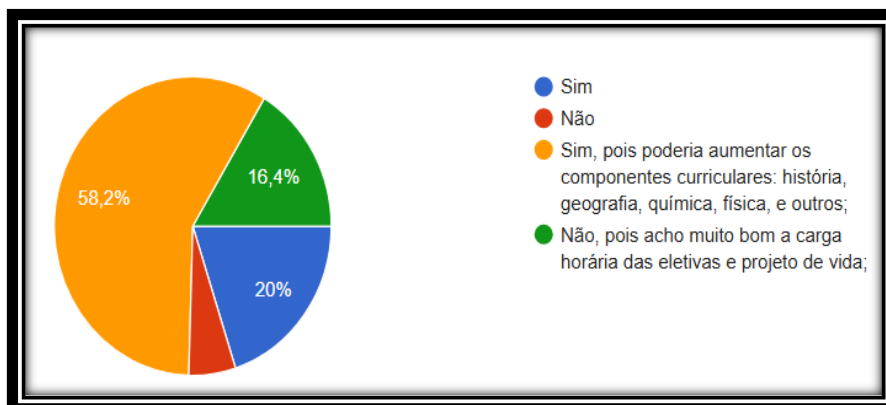
Gráfico 5 – Discussões sobre o Projeto de Lei 5.230/2023



Fonte: Questionário aplicado (2024).

Em relação às discussões sobre as mudanças na carga horária proposta pelo Projeto de Lei nº 5.230/2023, que entrará em vigor em 2025, o gráfico 5 mostra que 29,1% dos estudantes afirmam que a escola não discutiu o tema; 30,9% dizem que a escola promoveu discussões; 7,3% desconhecem o projeto e afirmam que a escola não o discutiu; e 32,7% tomaram conhecimento por meio dos noticiários.

Em seguida, perguntamos aos estudantes se apoiariam a exclusão do Projeto de Vida e das disciplinas eletivas na nova proposta.

Gráfico 6 – Exclusão do Projeto de Vida e das Eletivas

Fonte: Questionário aplicado (2024).

Dentre as respostas, 20% dos estudantes apoiam a exclusão do Projeto de Vida e das eletivas; 58,2% apoiariam a exclusão, supondo que isso aumentaria a carga horária dos demais componentes curriculares; 16,4% não apoiariam a exclusão, considerando essas disciplinas importantes; e 5,5% também não apoiariam. Ou seja, 78,2% dos estudantes consideram que a proposta do Novo Ensino Médio não deve incluir o Projeto de Vida e as eletivas.

Sobre o material didático para as disciplinas eletivas e o Projeto de Vida, 54,5% dos estudantes afirmam que não há material específico e que os professores precisam montar seus próprios recursos, pesquisando extensivamente para atender às demandas em sala de aula. Pereira e Macedo (2024), em pesquisa realizada no Tocantins, discutem a necessidade de formação continuada para os professores, destacando:

A necessidade de formação para uma melhor compreensão da proposta dos novos materiais, quanto à formação continuada, objetivando o sucesso na sua utilização correta em sala de aula (Pereira; Macedo, 2024, p. 154).

Por fim, ao serem questionados sobre as mudanças que fariam no Novo Ensino Médio, os estudantes sugeriram maior ênfase nas disciplinas básicas, que consideram fundamentais para sua formação. Além disso, destacaram que os professores estão sobrecarregados com a proposta atual e que a maioria das escolas não consegue ofertar disciplinas eletivas que façam a diferença no currículo e no aprendizado. Em relação ao ensino médio em tempo integral, a maioria dos estudantes apoia a ideia, mas ressalta a necessidade de melhorias na oferta, na infraestrutura das escolas e na metodologia de avaliação da aprendizagem.

5 Conclusões

A pesquisa teve como objetivo discutir o papel das disciplinas eletivas e do componente "Projeto de Vida" na construção do conhecimento e no estímulo à prática científica entre os estudantes do ensino médio no estado do Tocantins. Buscou-se, ainda, evidenciar aspectos fundamentais do Projeto Político-Pedagógico (PPP), compreendido como o documento central que orienta e estrutura as práticas pedagógicas nas escolas.

A partir da análise realizada, foi possível constatar que o simples aumento da carga horária escolar não representa, por si só, uma solução para os desafios enfrentados pelo ensino médio. O foco deve estar na reformulação e no fortalecimento dos componentes curriculares, especialmente aqueles voltados à formação geral básica. Esses componentes precisam ser estruturados de modo a promover uma educação de qualidade, que prepare os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a continuidade dos estudos no ensino superior e para a profissionalização em diversas áreas.

Apesar dos avanços e da implementação das propostas nas escolas, observou-se que o desenvolvimento de competências científicas entre os estudantes ainda é insuficiente. Essa lacuna aponta para a necessidade de práticas pedagógicas mais efetivas e de maior investimento em ações que estimulem o pensamento crítico, a pesquisa e a prática científica, integrando-as de forma significativa ao currículo escolar.

Referências

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 nº 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga dispositivos das Leis nº 11.195, de 6 de novembro de 2005, e nº 12.061, de 27 de outubro de 2009; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.230, de 2003**. Dispõe sobre [incluir o assunto principal do projeto]. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 20 set. 2024.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Uma educação minguada: o projeto político-pedagógico da reforma do ensino médio. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. 1-19, e25472, out./dez. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782023000400204&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11/10/2024.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara; SOUSA JÚNIOR, João Eudes Alexandre de. Projeto de vida no “novo” ensino médio no estado do Ceará e a institucionalização da agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE). **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16910>. Acesso em: 12/10/2024.

MACEDO, Maria de L. L.; SANTOS, Jocyleia S. As pesquisas em história oral: o percurso metodológico de uma trajetória acadêmica. **IOSR Journal of Humanities and Social Science** (IOSR-JHSS), v. 28, n. 1, série 5, jan. 2023. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.28-Issue1/Ser-5/F2801053947.pdf>. Acesso em: 13/11/2024.

MACEDO, Maria de L. L.; PEREIRA, Jerse Vidal. O livro didático do Novo Ensino Médio. **Mnemosine Revista**, v. 15, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/mnemosine/article/download/3259/2813/7112>. Acesso em: 08/10/2024.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004. 178 p. (Estudos CDAPH, Série historiografia).

MAGALHÃES, Justino. A história das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: a marca da escola. In: **Revista Educação e Contexto**. Projeto pedagógico e identidade da escola, v. 2, n. 18, p. [inserir páginas], Ijuí: Unijuí, abr./jun. 1990.

MEDEIROS, Euclides Antunes; CORMINEIRO, Olívia Macedo Miranda. Barqueiros, navegação e cultura: narrativas e representações acerca da dominação e das resistências nas águas dos rios Araguaia e Tocantins entre os séculos XIX e XX. **História Regional**, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 151-164, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/download/30308/18887/155471>. Acesso em: 10/10/2024.

PADOVAN, Regina Célia Memória e formação docente: indícios e registros da identidade educacional na região do Bico do Papagaio. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. 45-51, 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4837/art05_20.pdf. Acesso em: 08/10/2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

Sobre os autores

Maria de Lourdes Leôncio Macedo

Doutoranda em Educação - Programa Educanorte - Polo da UFT (2021-2024). Possui graduação e pós-graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá-Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (2018). Membro do grupo de estudos História e Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação (HHFPE), Professora de História da rede estadual. Atualmente exerce a função de Técnica do Pronatec-Novos Caminhos da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes.

E-mail: malutocantins@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2352-0116>.

Jerse Vidal Pereira

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFT, Graduado em História pela Universidade Federal do Tocantins. Especialista no ensino de História pela FADESA., sendo bolsista da Capes/CNPq e membro do grupo de estudos História e Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação (HHFPE). Desenvolve pesquisas na linha História das instituições educativas. Atua como professor da rede estadual do Tocantins.

E-mail: jerse.vidal@mail.uft.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0289-5234>.

Jocyleia Santana dos Santos

Pós-doutorado em Educação/UEPA. Doutora em História/UFPE. Mestre em História/UFPE. Coordenadora do Polo Tocantins do Doutorado em Educação na Amazônia - Rede EDUCANORTE/PGDEA. Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação- PPGE/UFT. Coordenadora Local do Procad/Amazônia e Pesquisadora do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia: UEPA, UFRN e UFT (Procad/2018). Professora Titular da UFT. Líder de grupo de pesquisa História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação (HHFPE) pelo CNPq (2004). E-mail: jocyleiasantana@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2335-121X>.

Darlene Araújo Gomes

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Amazônia - PGEDA - Rede EDUCANORTE - Polo UFT/Palmas-TO. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) de Palmas. Especialista em Orientação Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e em Ciências da Educação pela Faculdade de Teologia Integrada. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atua como especialista em Educação na Diretoria Regional de Ensino e como Professora Assistente na Universidade do Estado do Pará (UEPA), em Conceição do Araguaia/PA. É integrante do Grupo de Estudos Formação de Profissionais da Educação e Saúde na Amazônia (UEPA) e do Grupo de Pesquisa História, Historiografia e Fontes de pesquisa em Educação (HISTEDBR - UFT/Palmas-TO). Email: lenegomes4@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2431-3736>

Recebido em: 24/05/2025

Aceito para publicação em: 30/05/2025