



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM CIÊNCIAS E
SAÚDE**

KÁTIA GONÇALVES DIAS

**IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS
DO ENSINO MÉDIO**

**Palmas, TO
2025**

Kátia Gonçalves Dias

**IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS
DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre (a) em Ensino em Ciências e Saúde.

Orientador: Dr. José Lauro Martins

Palmas, TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

D541l Dias, Kátia Gonçalves.
Implicações da educação em saúde nos itinerários formativos do ensino médio. / Kátia Gonçalves Dias. – Palmas, TO, 2025.
152 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino em Ciências e Saúde, 2025.
Orientador: José Lauro Martins
1. Itinerários formativos. 2. Educação em saúde. 3. BNCC. 4. DCT-TO. I. Título

CDD 372.35

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

Kátia Gonçalves Dias

IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde – PPGECS. Foi avaliada como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre (a) em Ensino em Ciências e Saúde, e em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Lauro Martins, UFT (Orientador)

Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior, UFT (Interno)

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes, UNESP (Externo)

Palmas/TO, 24 de abril de 2025

Dedico este trabalho a Deus e à minha
Família, que tanto amo.

*“As escolas não são um espaço tranquilo onde
verdades não são repassadas, mas
questionadas.”*

Arroyo

AGRADECIMENTOS

Embora uma dissertação seja uma reflexão individual, ela não é resultado exclusivo do esforço do pesquisador. A realização desta pesquisa e a concretização do sonho de concluir o Mestrado contaram com inúmeras contribuições, por isso, expressei meus sinceros agradecimentos.

A Deus, que todos os dias me desperta para a vida.

Ao meu filho, Davi, que mesmo com 2e (dupla excepcionalidade), compreendeu minha ausência, fez-me sentir capaz, deu-me forças diariamente e acreditou nos meus sonhos. Mesmo pequeno, esteve ao meu lado e me apoiou durante todo esse processo. Amo muito você! Ao meu amor, amigo, companheiro e grande incentivador, Júnior. A pessoa que sempre disse que daria certo, confiou em mim e me animou quando o riso fugia. Eu te amo!

Aos meus pais, Manoel e Ermelinda, pelo estímulo e apoio, sempre incentivando ao estudo, e que, mesmo com todas as dificuldades, faziam questão que estudássemos. Esse mestrado é para vocês, agora, uma filha mestra. Aos meus irmãos, Erika e William, por me apoiarem e acreditarem em mim! Amo vocês!!

Ao Professor Doutor José Lauro Martins, professor, orientador e amigo, por acreditar no meu potencial e por proporcionar uma nova forma de refletir. Preciso agradecer a disponibilidade e compreensões necessárias a esta orientada. Obrigada pelas críticas, sugestões, orientações e o cuidado durante todo o processo de orientação e formação. Deus me presenteou com a sua presença em minha vida!

Aos colegas de trabalho e amigos de profissão, sempre me apoiando e admirando minha coragem. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde da UFT. Aos amigos do curso e ao (nosso G6), agradeço por todos os momentos de discussão e estudos que passamos juntos, bem como pelos momentos de diversão, boas risadas e das fofocas pedagógicas, momentos que diminuíram o desânimo e a tristeza. Um agradecimento especial à minha amiga do coração que o mestrado me presenteou, Marilene, você fez meus dias mais leves.

Aos amigos que permaneceram ao meu lado, compreendendo minha ausência em certos momentos, por estar extremamente atarefada com as atividades do mestrado, inclusive nos finais de semana, meu muito obrigada!

A todos os entrevistados que contribuíram para a realização desta pesquisa, o meu agradecimento.

Agradeço à Secretaria da Educação do Tocantins - SEDUC, que me oportunizou estudar por meio de uma licença para aperfeiçoamento profissional, o que foi fundamental para que eu pudesse me dedicar à pesquisa e ampliar meus conhecimentos para melhor contribuir com a educação do nosso estado.

Aos integrantes da banca de qualificação, a Dra. Milliana e ao Dr. Gilson, que prontamente aceitaram contribuir com este trabalho. Aos integrantes da banca de defesa Dr. Gilson e Dr. Nelson que tanto contribuíram para a conclusão deste trabalho. Obrigada por construir parte de significativos movimentos de mudanças.

Todos vocês foram e são os meus tesouros.

Muito obrigada!

RESUMO

No campo da educação, diversas reestruturações têm ocorrido nos últimos anos. Compreender a implementação da educação em saúde nos Itinerários Formativos do novo Ensino Médio no Estado do Tocantins, à luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), faz-se necessário, pois as mudanças impactam todos os educadores. Neste contexto, enfatizamos a relevância da educação em saúde para a formação integral dos estudantes, destacando suas interconexões com determinantes sociais e culturais. O objetivo desta pesquisa é compreender o processo de implementação da educação em saúde nos Itinerários Formativos presentes no Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO). A fundamentação teórica baseia-se na crítica ao modelo reducionista da saúde, frequentemente observado nas diretrizes da BNCC, que tende a enfatizar uma abordagem comportamentalista. Autores como Miguel Arroyo são citados para reforçar a necessidade de uma perspectiva integral e interdisciplinar, que considere as realidades locais e as experiências vividas pelos estudantes. Com abordagem qualitativa, realizou-se entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos e coordenadores de área de escolas do Tocantins. Essa metodologia permitiu perceber as experiências dos educadores em relação à implementação dos Itinerários Formativos. A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin, possibilitando a organização das informações em categorias temáticas, como imposição curricular, relevância educativa, precarização docente e educação em saúde. Os resultados da pesquisa revelam que a implementação da educação em saúde enfrenta diversos desafios. Muitos educadores expressam insatisfação com a falta de clareza nos conteúdos curriculares, destacando que a formação continuada é insuficiente para prepará-los adequadamente para abordar temas de saúde e demais itinerários formativos. Além disso, a percepção de que os Itinerários Formativos são impostos, sem a participação efetiva dos educadores na elaboração do currículo, compromete a autonomia docente e a relevância do ensino. A análise indica que, embora existam propostas para integrar a educação em saúde, a prática atual ainda é insatisfatória. Os conteúdos relacionados à saúde são frequentemente vistos como superficiais e desconectados das realidades enfrentadas pelos estudantes. A ausência de um currículo dedicado à educação em saúde limita a formação dos estudantes. Conclui-se que, para que a educação em saúde seja efetivamente implementada nos Itinerários Formativos, é fundamental uma revisão curricular que leve em consideração as necessidades e realidades locais dos estudantes. A formação docente deve ser fortalecida, com ênfase na formação continuada e na promoção de uma abordagem interdisciplinar que integre a saúde de maneira relevante no currículo. Essas reformulações são essenciais para garantir uma educação de qualidade, preparando os estudantes para serem cidadãos informados e responsáveis em relação à sua saúde e ao bem-estar coletivo.

Palavras-chave: Itinerários Formativos. Educação em Saúde. BNCC.DCT-TO.

ABSTRACT

In the field of education, various restructurings have occurred in recent years. Understanding the implementation of health education in the Formative Itineraries of the new High School in the State of Tocantins, in light of the guidelines of the Common National Curriculum Base (BNCC), is necessary, as these changes impact all educators. In this context, we emphasize the relevance of health education for the holistic development of students, highlighting its interconnections with social and cultural determinants. The objective of this research is to understand the process of implementing health education in the Formative Itineraries present in the Curricular Document of the Territory of Tocantins (DCT-TO). The theoretical foundation is based on a critique of the reductionist health model, frequently observed in the BNCC guidelines, which tend to emphasize a behavioral approach. Authors such as Miguel Arroyo are cited to reinforce the need for a comprehensive and interdisciplinary perspective that considers local realities and the lived experiences of students. Using a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with pedagogical coordinators and area coordinators from schools in Tocantins. This methodology allowed for an understanding of educators' experiences regarding the implementation of the Formative Itineraries. The data analysis was carried out based on the content analysis technique proposed by Bardin, enabling the organization of information into thematic categories, such as curricular imposition, educational relevance, teacher precarization, and health education. The research results reveal that the implementation of health education faces several challenges. Many educators express dissatisfaction with the lack of clarity in curricular content, highlighting that continuous training is insufficient to adequately prepare them to address health topics and other formative itineraries. Additionally, the perception that the Formative Itineraries are imposed without the effective participation of educators in curriculum development compromises teacher autonomy and the relevance of teaching. The analysis indicates that although there are proposals to integrate health education, current practices remain unsatisfactory. Health-related content is often seen as superficial and disconnected from the realities faced by students. The absence of a dedicated curriculum for health education limits student learning. It is concluded that, for health education to be effectively implemented in the Formative Itineraries, a curricular revision that considers students' needs and local realities is essential. Teacher training must be strengthened, emphasizing continuous education and promoting an interdisciplinary approach that integrates health in a meaningful way into the curriculum. These reforms are crucial to ensuring quality education, preparing students to become informed and responsible citizens regarding their health and collective well-being.

Keywords: Training Itineraries. Health Education. BNCC.DCT-TO.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Competências gerais da Educação Básica.....	66
Figura 2 – Tipos de itinerários.....	68
Figura 3 – Formação técnica e profissional.....	69
Figura 4 - Os cadernos presentes no DCT-TO, são:.....	78
Figura 5 - Categorias.....	88
Figura 6 - Categoria Imposição.....	89
Figura 7 - Categoria inversa (como profissionais desejam que seja).....	94
Figura 8 - Categoria - Relevância educativa.....	97
Figura 9 - Precarização docente.....	101
Figura 10 - Educação em Saúde.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Itinerários Formativos propostos para o Ensino Médio no Estado do Tocantins/ 2024.....	80
Quadro 2 - Formato da entrevista.....	88
Quadro 3 - Objetivo de cada categoria.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCT- TO	Documento Curricular do Território do Tocantins
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
IFs	Itinerários Formativos
IFTO	Instituto Federal de Educação do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBNCC	Movimento pela Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PPGECS	Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
SGE	Sistema de Gerenciamento Escolar
SGD	Sistema de Gestão de dados
SRE	Superintendência Regional de Educação
SUS	Sistema único de saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	Organização Nacional das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Problema da pesquisa.....	17
1.1.1 Hipótese.....	18
1.1.2 Delimitação de Escopo.....	18
1.1.3 Justificativa.....	18
1.2 Objetivos.....	20
1.2.1 Objetivo Geral.....	20
1.2.2 Objetivos Específicos.....	21
1.3 Metodologia.....	21
1.3.1 Metodologia da Pesquisa.....	22
1.3.2 Procedimentos Metodológicos.....	24
1.4 Estrutura da dissertação.....	26
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
2.1 Reconfiguração curricular segundo Arroyo.....	27
2.2 Ocurrículo do Brasil e as mudanças em função das políticas de globalização.....	37
2.3 A simplificação do currículo e a bncc.....	43
2.4 A saúde nos documentos oficiais.....	55
2.4.1 Importância da Educação em Saúde no Ensino Médio.....	57
2.4.2 Impacto da Educação em Saúde nos resultados educacionais.....	59
2.4.3 Educação em Saúde na BNCC	61
3 FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E TIPOS DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	64
3.1 Novo Ensino Médio no estado do Tocantins.....	70
4 COMO A EDUCAÇÃO EM SAÚDE SE APRESENTA (PESQUISA COM OS PROFESSORES).....	85
4.1 Apresentação e análise de dados.....	89
4.1.1 Categoria Imposição.....	89
4.1.1.1 Conclusão da categoria.....	95
4.1.2 Categoria: Relevância Educativa.....	96
4.1.2.1 Conclusão da categoria.....	99
4.1.3 Categoria: Precarização docente.....	100
4.1.3.1 Conclusão da categoria.....	105

4.1.4 Categoria: Educação em Saúde.....	107
4.1.4.1 Conclusão da categoria:.....	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
5.1 Contribuições da dissertação.....	113
5.2 Trabalhos futuros.....	115
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	126
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	126
APÊNDICE B - DECLARAÇÃO PESQUISADOR/RESPONSÁVEL.....	128
APÊNDICE C - DECLARAÇÃO PESQUISADOR/ ORIENTADOR.....	129
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	130
APÊNDICE E - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD).....	133
ANEXOS.....	135
ANEXO A- AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	135
ANEXO B- AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	136
ANEXO C- TRILHA DE APROFUNDAMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS.....	141
ANEXO D - TRILHA DE APROFUNDAMENTO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS.....	144
ANEXO E- REGIMENTO ESCOLAR.....	146
ANEXO F: ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO REGULAR/ 2024.....	152

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o cenário educacional do Brasil tem sido marcado pela adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse novo currículo tem atraído interesse e gerado debates em várias áreas do conhecimento. Além disso, componentes curriculares específicos também têm sido estudados sob essa nova perspectiva, considerando suas conexões com aspectos sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos, éticos e morais.

A BNCC é um documento de referência nacional para a formulação de currículos elaborados nas redes escolares de todo o território brasileiro, com o objetivo de integrar a política nacional da educação básica, visa contribuir no âmbito federal, estadual e municipal com a formação de professores, a avaliação, a elaboração de materiais educacionais e o estabelecimento de critérios para a oferta de infraestrutura adequada à educação (Brasil, 2018).

Nas versões da BNCC, prevalece uma vertente reducionista da saúde, associando-a a uma abordagem comportamentalista voltada aos cuidados, cuja responsabilidade recai fortemente sobre os indivíduos (Sousa *et al.*, 2019). Marinho e Silva (2015) observam que, na prática, mudanças comportamentais e de atitudes, tão pregadas nas orientações educacionais, não têm gerado efeitos, especialmente no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes. Esse fato corrobora com o debate sobre a necessidade de ampliar as discussões relacionadas à saúde nos documentos curriculares, bem como apontar com clareza as ações concretas que possam ser realizadas pelos diferentes sujeitos que atuam no contexto escolar.

Nesse contexto, merece atenção a forma como a educação e a saúde vêm sendo trabalhadas nas escolas, uma vez que, frequentemente, os profissionais da educação não estão preparados para essa abordagem, e, assim, acabam retratando a educação e a saúde na escola sob a perspectiva sanitária e/ou biomédica.

De fato, tratar o tema saúde de maneira a dar exclusividade a um único viés de abordagem implica, diretamente, na negação da influência de outros determinantes que atuam mutuamente sobre o estado de saúde (Gustavo; Galieta, 2014). Frente a essas questões, essa pesquisa, constituiu-se durante o processo de implementação da BNCC/DCT no estado do Tocantins.

Sendo assim, nos tópicos a seguir são apresentadas as descrições sobre as relações entre a formação profissional do pesquisador, tema e problematização, objetivos e metodologia da pesquisa que, por sua vez, foram constituídos com base em um arcabouço teórico.

1.1 Problema da pesquisa

O calendário nacional previa a implementação total do novo ensino médio (NEM) para todas as séries (1^a, 2^a e 3^a) até 2024. No entanto, no estado do Tocantins em 2023, as 324 unidades escolares de ensino médio já haviam adotado o novo modelo. A SEDUC está em fase de implementação do Documento Curricular do Território do Tocantins, etapa ensino médio, e um dos desafios é como trabalhar os Itinerários Formativos (IFs).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os Itinerários Formativos (IFs) reúnem um conjunto de disciplinas, oficinas e núcleos de estudos que permitem ao estudante aprofundar seus conhecimentos em uma determinada área de estudo. A organização das unidades curriculares para cada estudante é feita com base em seus gostos pessoais, perspectivas profissionais e habilidades. Isso, segundo os documentos oficiais (BNCC e DCT-TO), torna a formação mais flexível e diversificada, e as escolas têm autonomia para escolher quais itinerários formativos serão ofertados.

Contexto em que a implementação da educação em saúde nos IFs do novo ensino médio no estado do Tocantins configura um tema de grande relevância e merece ser objeto de pesquisa. A formação integral dos estudantes é um objetivo fundamental da educação contemporânea e a inserção da educação em saúde no ensino médio contribui para essa formação, podendo proporcionar aos estudantes conhecimentos e habilidades relacionadas à saúde física, mental e social.

A educação em saúde requer uma abordagem interdisciplinar que integre conceitos e práticas de diferentes áreas do conhecimento, essa interdisciplinaridade amplia a compreensão dos estudantes sobre os determinantes da saúde, ao abordar aspectos biológicos, comportamentais, sociais e ambientais. A inclusão da educação em saúde nos IFs do novo ensino médio no estado do Tocantins, pode possibilitar a promoção da saúde e a prevenção de doenças entre os estudantes e comunidade.

Diante do exposto, chegamos ao problema da pesquisa: Está acontecendo a implementação da educação em saúde nos itinerários formativos do novo ensino médio do estado do Tocantins? Este estudo tem como finalidade aprofundar o entendimento sobre a inserção da educação em saúde no ensino médio, por meio da análise das potencialidades e limitações do DCT-TO. A partir de uma abordagem crítica e reflexiva, buscou-se compreender como este documento aborda os temas relacionados a saúde.

A pesquisa pode fornecer subsídios para a avaliação e aprimoramento das práticas pedagógicas e dos recursos didáticos utilizados nos IFs voltados à educação em saúde, visando

à melhoria da qualidade da educação básica no estado do Tocantins. Além disso, poderá contribuir para o aperfeiçoamento das políticas educacionais relacionadas aos IFs na área da saúde, pois essas políticas estão em constante reformulação, ela também pode contribuir para identificar lacunas na promoção da saúde e na prevenção de doenças, fornecendo, subsídios para a avaliação e o aprimoramento das políticas educacionais relacionadas à saúde. Nesse sentido, é importante compreender como a educação em saúde se articula com os diferentes IFs e quais os desafios dessa abordagem para a educação em saúde.

Portanto, esta investigação é de grande relevância e pode gerar resultados valiosos para melhorar a educação em saúde nos IFs da rede estadual de educação do estado do Tocantins, que aborda a implementação do novo ensino médio, uma reforma educacional significativa no Brasil e traz reflexões sobre saúde pública explorando a implementação da educação em saúde no currículo. Observa-se a contextualização regional, com foco no estado do Tocantins, o que permite uma análise específica das particularidades locais observando o impacto social, pois a inclusão da educação em saúde pode ter efeitos diretos na qualidade de vida e nas escolhas futuras dos estudantes.

A complexidade do assunto se evidencia na análise de políticas públicas, que requer compreensão das diretrizes nacionais e estaduais do novo ensino médio, pois a interdisciplinaridade envolve conhecimentos de educação, saúde pública e políticas públicas. Reconhece-se os desafios da implementação, onde se faz necessário compreender como as escolas estão adaptando seus currículos.

A avaliação de impacto demanda uma análise crítica sobre a efetividade da implementação e seus resultados preliminares, especialmente no que se refere ao problema de pesquisa: Está acontecendo a implementação da educação em saúde nos itinerários formativos do novo ensino médio do estado do Tocantins?

Conclui-se que a implementação da educação em saúde nos itinerários formativos do novo ensino médio no Tocantins está em progresso, e requer atenção contínua e apoio para alcançar seu potencial. O sucesso dessa iniciativa dependerá do compromisso contínuo de todos os atores envolvidos e da capacidade de adaptar as estratégias às necessidades e realidades locais.

1.1.1 Hipóteses

Para abordar a implementação da educação em saúde nos itinerários formativos do novo ensino médio no estado do Tocantins, algumas hipóteses podem ser consideradas:

- A existência/criação de módulos de ensino interdisciplinares que combinem saúde com outras áreas do conhecimento enriquecerá o currículo e facilitará o aprendizado dos conteúdos pelos estudantes.
- A realização de avaliações e devolutivas constantes contribuirá para o aprimoramento contínuo da educação em saúde, permitindo ajustes que respondam às necessidades dos educadores e estudantes.
- A compreensão inicial dos itinerários formativos pelos sujeitos da pesquisa pode ser limitada devido à recente implementação do novo ensino médio, sugerindo uma necessidade de mais informações e formações continuadas.
- O comprometimento dos educadores com a implementação dos itinerários formativos, mesmo sem se sentirem capacitados, pode indicar uma lacuna entre a motivação e a capacitação necessária para aplicar as novas diretrizes educacionais.

1.1.2 Delimitação de Escopo

Esta pesquisa concentra-se na implementação da educação em saúde nos Itinerários Formativos do Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO). O objetivo foi compreender a implementação da educação em saúde nos itinerários formativos presentes no ensino médio do estado do Tocantins, identificando junto aos sujeitos da pesquisa, as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas do estado do Tocantins. Além disso, foram identificados os desafios e avanços enfrentados na implementação dessa temática no novo ensino médio.

A delimitação do estudo abrange entrevistas com coordenadores pedagógicos e de coordenadores pedagógicos de área de três escolas estaduais, concentrando-se na implementação da saúde nos itinerários formativos presentes no DCT-TO.

1.1.3 Justificativa

Segundo a SEDUC- TO, o Plano Nacional estabelecia que o Novo Ensino Médio (NEM), abrangesse as séries do primeiro ao terceiro ano, e que estas deveriam estar completamente implementados até 2024. Contudo, já em 2023, o Tocantins se antecipou, com todas as 324 escolas de ensino médio adotando a nova estrutura. A decisão de antecipar e iniciar a oferta do NEM nas unidades escolares de ensino médio do estado do Tocantins em 2023 reflete um aligeiramento, pois não aconteceu de forma gradual.

A antecipação da implementação do NEM no estado do Tocantins apresenta desafios e exige ajustes ao longo do processo. Questões como a formação continuada dos educadores, a adequação dos recursos materiais e a articulação com outras políticas educacionais devem ser cuidadosamente consideradas para garantir o sucesso e a sustentabilidade dessa iniciativa a longo prazo, fazendo dessa pesquisa, que trata da implementação da educação em saúde nos Itinerários Formativos do ensino médio no Tocantins, relevante, pois aborda a saúde que é um tema essencial à formação dos estudantes.

Buscou-se compreender o processo de implementação da educação em saúde nos Itinerários Formativos presentes no DCT-TO, promovendo reflexão crítica sobre como a temática é abordada nos itinerários formativos, obtendo subsídios para a revisão e reformulação dos itinerários formativos, evidenciando que os conteúdos de saúde são relevantes e aplicáveis à realidade dos estudantes. A relevância da pesquisa reside em sua capacidade de conscientizar educadores e estudantes de que a educação em saúde deve estar presente nos itinerários formativos e principalmente no DCT-TO.

Este trabalho tem o potencial de contribuir para a avaliação e melhoria dos itinerários formativos que se dedicam à educação em saúde. Este estudo pode servir como instrumento para a revisão e aperfeiçoamento das políticas educacionais, especialmente considerando que os itinerários estão em constantes reformulações. Assim, a pesquisa detém relevância e é capaz de produzir resultados importantes para o desenvolvimento da educação em saúde nos itinerários formativos, podendo favorecer um currículo interdisciplinar que integre a saúde em diversos componentes curriculares.

Assim, a pesquisa apresenta relevância ao propor caminhos para o desenvolvimento da educação em saúde no ensino médio, favorecendo a construção de um currículo interdisciplinar que integre a saúde a diferentes componentes curriculares.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Compreender o processo de implementação da educação em saúde nos Itinerários Formativos presentes no Documento Curricular do Território do Tocantins.

1.2.2 Objetivos específicos

- Estudar o conteúdo e a estrutura da educação em saúde nos Itinerários Formativos previstos no Documento Curricular do Território do Tocantins.
- Identificar as práticas pedagógicas utilizadas para implementar a educação em saúde nos Itinerários Formativos em escolas do estado do Tocantins;
- Verificar os desafios e avanços enfrentados pelos educadores ao implementar a educação em saúde nos itinerários formativos.

1.3 Metodologia

Nesta seção, apresenta-se as escolhas metodológicas utilizadas para a realização da pesquisa, cujo objetivo geral é compreender o processo de implementação da educação em saúde nos Itinerários Formativos presentes no Documento Curricular do Território do Tocantins. Explicamos os procedimentos e etapas que seguimos para atingir nossos objetivos iniciais. Além de detalharmos o contexto do nosso campo de estudo, os materiais contribuíram para a compreensão do assunto em questão.

Os caminhos teóricos e metodológicos percorridos na elaboração desta pesquisa não foram lineares, dada a complexidade de se escolher, entre diversas abordagens, os fundamentos teóricos e as metodologias adequadas. A seleção de abordagens, métodos e autores, bem como o diálogo entre eles, é fundamental para a interpretação e o desenvolvimento do objeto de estudo. Apenas por meio dessas delimitações teórico-metodológicas, aprofundando e cruzando-as com os dados coletados em campo, foi possível finalizar esta etapa da trajetória acadêmica.

Este estudo segue os referenciais da pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva, o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica. Esse tipo de postura se fundamenta no novo paradigma de ciência contemporânea, oposto ao antigo paradigma, que preconizava a verdade absoluta das coisas” (Oliveira, 2008, p. 60).

Outra referência utilizada na realização deste estudo com enfoque qualitativo foi Minayo (2008). De acordo com a autora,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se

distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes [...] (Minayo, 2008, p. 21).

No desenvolvimento do estudo, para entender este universo de significados e aprofundar a realidade vivenciada pelos educadores, foram consideradas as conjunturas sociais e políticas relacionadas ao contexto da educação. Conforme Gatti (2007, p.12), “[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Dessa forma, esse processo não se explica por experiências laboratoriais, mas procurou descrever as questões relacionadas com a temática.

Nas palavras de Minayo *et al.* (2008, p. 14), “a metodologia corresponde ao caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Sendo assim, a metodologia indica as ligações pelas quais a pesquisa moldou seu quadro teórico, além dos seus objetivos de estudo (Minayo *et al.*, 2008). Dessa forma, abordamos a seguir os instrumentos que utilizamos no percurso percorrido durante a pesquisa.

1.3.1 Metodologia da Pesquisa

Neste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa conforme proposto por Bardin (2011), com foco na interpretação de informações obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa tiveram liberdade para expressar suas opiniões e experiências, permitindo que aspectos subjetivos emergissem.

Para consolidar os dados, realizamos a leitura e análise do Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO), a fim de entender o processo de elaboração do currículo alinhado à BNCC, especialmente no que diz respeito aos Itinerários Formativos voltados para a educação em saúde.

A análise documental foi realizada com base no DCT-TO, buscando evidências da implementação da educação em saúde nos itinerários formativos. Para entender o documento na prática e realizar a análise de conteúdo, foi necessário entrevistar coordenadores de área e coordenadores pedagógicos de três escolas estaduais de uma região do interior do estado do Tocantins. Cardoso e Lycarião (2021) defendem que a análise de conteúdo é:

[...] uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (Cardoso; Lycarião, 2021, p.6).

Após os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados os coordenadores pedagógicos e coordenadores de área das três escolas, totalizando oito coordenadores. Segundo Minayo (1999), a amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade do fenômeno nas suas dimensões. Assim, escolhemos delimitar a amostragem aos coordenadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos de área que estão diretamente envolvidos no processo de implementação dos Itinerários Formativos, com experiência na função e participação efetiva no processo de elaboração e implementação do DCT-TO. Dessa forma, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com esses oito coordenadores pedagógicos/coordenadores de área que estão envolvidos diretamente com o novo ensino médio.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada, que consiste em um instrumento construído a partir de questões e hipóteses fundamentadas na teoria constituída sobre o tema da pesquisa. O uso dessa técnica de pesquisa qualitativa se justifica pelo fato de possibilitar uma compreensão ampla da experiência dos educadores, com ênfase no processo de implementação do DCT-TO.

Para iniciar, foi obtida autorização da Seduc para realização de pesquisa em escolas estaduais (anexo A). Após a autorização, estabelecemos contato prévio com a Superintendência Regional de Educação da respectiva localidade e, em seguida, com a gestão e os coordenadores das escolas, durante reunião de fluxo entre eles. Na ocasião, foram expostos os objetivos e a metodologia do estudo, bem como realizado o convite à participação, com a devida exposição das condições dessa participação, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice D).

Para a entrevista semiestruturada, foi elaborado roteiro (Apêndice A), composto por 10 perguntas, essas perguntas foram formuladas de maneira aberta e reflexiva, com o objetivo de permitir que os sujeitos da pesquisa compartilhassem suas experiências e opiniões de forma livre, sendo incentivados a pensar sobre suas escolhas, desafios e aprendizados relacionados aos Itinerários Formativos voltados à educação em saúde e ao novo ensino médio.

Foi realizada introdução ao tema, com o intuito de contextualizar os sujeitos da pesquisa. As entrevistas ocorreram em uma sala reserva, sem interrupções, proporcionando um ambiente acolhedor, no qual os sujeitos da pesquisa se sentiram confortáveis para compartilhar informações, sem interrupções ou interferências de terceiros. Essa escolha visou favorecer a captação fidedigna, por meio dos relatos, das experiências vivenciadas pelos sujeitos.

As entrevistas foram de forma presencial e online, sendo sete entrevistas presenciais e uma online. As presenciais ocorreram na própria escola do participante, em dia e horário previamente indicado por ele, conforme as suas conveniências. Na ocasião, as respostas foram registradas no *Google Forms* para posterior tratamento de dados.

Após a coleta de dados, realizamos a transcrição e submissão à análise de conteúdo, seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, conforme a metodologia de Bardin (2011).

Este método permite uma compreensão profunda das dinâmicas envolvidas na implementação da educação em saúde e contribui para responder ao problema de pesquisa proposto. A análise foi realizada em etapas, iniciada pela leitura dos documentos, a partir dessa leitura, procedeu-se a leitura e interpretação das entrevistas, que foram analisadas, codificadas e organizadas em quatro categorias: imposição, educação em saúde, relevância educativa e precarização docente.

Na análise dos dados coletados, adotou-se a perspectiva de Bardin (2011), visto que sua técnica consiste em uma sistematização de métodos voltados à análise de dados. São três fases: 1) pré-análise; 2) exploração de material ou categorização; 3) tratamento de resultados, inferências e interpretação. Após o conjunto levantado na coleta, a discussão dos dados foi realizada com base nos referenciais teóricos mencionados aqui posteriormente.

Esta pesquisa é classificada como básica, de abordagem qualitativa, que faz parte do método dedutivo, e de natureza descritiva. A pesquisa básica é aquela que busca expandir o conhecimento teórico já existente, sem um foco imediato em aplicações práticas. Quando qualitativa, busca compreender os fenômenos a partir da essência das experiências vividas, priorizando significados e interpretações em vez de se apoiar em medidas quantitativas.

O método dedutivo, por sua vez, parte de uma teoria geral para chegar a conclusões específicas. Já que a pesquisa descritiva visa descrever características de determinada população ou fenômeno, sendo uma ferramenta fundamental para a compreensão inicial de qualquer estudo científico. Cada uma dessas abordagens contribui de maneira significativa para o avanço do conhecimento científico.

Destaca-se, ainda, que, por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto, aqui apresentado, foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFT) e aprovado, conforme parecer: 6.662.502, disponível no Anexo B.

1.3.2 Procedimentos Metodológicos

Para entender os itinerários formativos, realizou-se leitura aprofundada do Documento Curricular do Território do Tocantins. Após compreender os itinerários formativos propostos nesse documento, realizou-se entrevista semiestruturada com oito coordenadores pedagógicos/coordenadores pedagógicos de área, de três escolas estaduais que ofertam apenas

o ensino médio e que estão localizadas no interior do estado do Tocantins. As entrevistas ocorreram de forma presencial (sete) e virtual (uma) pelo Google *Meet*.

O procedimento metodológico deste estudo foi estruturado em etapas, organizadas em uma sequência lógica para facilitar a compreensão dos dados. As etapas foram organizadas da seguinte forma:

1. **Definição dos objetivos:** inicialmente, foram estabelecidos os objetivos gerais e específicos da pesquisa. O objetivo geral é compreender o processo de implementação da educação em saúde nos Itinerários Formativos presentes no Documento Curricular do Território do Tocantins, e os objetivos específicos incluíram, estudar o conteúdo e a estrutura da educação em saúde nos Itinerários Formativos previstos no Documento Curricular do Território do Tocantins; Identificar as práticas pedagógicas utilizadas para implementar a educação em saúde nos Itinerários Formativos em escolas do Tocantins; e verificar os desafios e avanços enfrentados pelos educadores ao implementar a educação em saúde nos itinerários formativos;
2. **Seleção e acesso aos participantes:** a amostra foi composta por oito coordenadores pedagógicos/coordenadores pedagógicos de área de três escolas estaduais do interior do Tocantins. O acesso aos participantes foi realizado por meio de contato telefônico e mensagens via *WhatsApp*, a partir de informações de contato fornecidas pela Superintendência Regional de Educação responsável pela região dos sujeitos da pesquisa. A seleção dos participantes baseou-se em critérios de inclusão e exclusão, como por exemplo, experiência na função e o envolvimento na construção do DCT-TO, de modo a garantir que os sujeitos da pesquisa possuíssem conhecimento sobre o tema.
3. **Coleta de dados:** foram realizadas entrevistas semiestruturadas, permitindo aos participantes expressarem suas percepções de forma livre e espontânea. As entrevistas abordaram questões relacionadas aos itinerários formativos e a implementação da educação em saúde.
4. **Análise dos dados:** utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). As entrevistas foram organizadas em categorias que emergiram das respostas dos sujeitos da pesquisa, permitindo identificar temas recorrentes e compreender as nuances das experiências dos educadores.
5. **Devolutiva dos dados:** para garantir que os resultados da pesquisa sejam compartilhados com o público-alvo, será realizada uma apresentação nas escolas participantes.

Na ocasião, os educadores poderão discutir as conclusões obtidas e refletir sobre as implicações para a prática pedagógica.

Essas etapas metodológicas foram fundamentais para o alcance dos objetivos da pesquisa, permitindo compreensão dos temas abordados e suas implicações na implementação dos itinerários formativos e na educação em saúde.

1.4 Estrutura da dissertação

A presente investigação é composta por cinco capítulos, com as seguintes especificidades: o primeiro capítulo inaugura a discussão com uma exposição introdutória, delineando os percursos que desvendam o tema central do estudo, seguido pela fundamentação da pesquisa, a questão norteadora, os objetivos e a abordagem metodológica adotada.

Prosseguindo para o segundo capítulo, apresenta-se a base teórica com uma seção dedicada às contribuições de Miguel Arroyo sobre a reestruturação curricular, além de descrever as transformações do currículo brasileiro sob influência das políticas globalizantes, a reforma do ensino médio a partir da Lei 13.415/2017, e a tendência à simplificação e generalização curricular sob o paradigma do "novo" modelo de ensino médio. Neste, destacamos também a relevância da saúde nos documentos oficiais, e a importância da educação em saúde no ensino médio.

No terceiro capítulo, discutimos a formação geral básica e os diferentes itinerários formativos, abordou-se também as particularidades do novo ensino médio no contexto tocantinense. Já no quarto capítulo, apresenta-se a pesquisa de campo, com foco na forma como a educação em saúde se manifesta nos Itinerários Formativos e ao que foi observado a respeito de sua implementação na educação em saúde, identificando os desafios enfrentados pelos educadores ao incorporar a educação em saúde nos itinerários formativos.

No último capítulo, o quinto, o estudo traz o resultado final sobre o processo de implementação da educação em saúde nos Itinerários Formativos presentes no Documento Curricular do Território do Tocantins.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“É importante que nós educadores nos posicionemos, levando a nossa análise para a sociedade. Estamos em um momento em que temos que demarcar nossos direitos e pensamentos” (Miguel Arroyo).

2.1 Reconfiguração curricular segundo Arroyo

Miguel Arroyo foi a principal referência para esse estudo, a escolha deu-se ao observar que, em grande parte das publicações sobre os estudos do currículo, ele é citado como um referencial muito forte na área. Outro aspecto que se considerou importante na sua obra é a lucidez com que questiona modelos tradicionais e propõe a construção de currículos inclusivos e democráticos, enfatizando a importância da diversidade cultural e social dos estudantes, além de defender que a educação deve ser um espaço de transformação social, onde o currículo reflita e respeite as identidades dos estudantes.

Além disso, ele é defensor da educação popular, que busca empoderar comunidades por meio do conhecimento, tem vasta produção de conhecimento, incluindo livros e artigos, assim se tornando uma fonte rica para educadores que buscam compreender as complexidades do currículo. Por essa razão, sua contribuição é essencial para discussões sobre educação, motivo pelo qual este estudo dedica um capítulo específico às suas reflexões e aportes teóricos.

Arroyo, em seu livro *Currículo, território em disputa* (2011) compreende que o modelo tradicional de currículo entrou em crise, pois os professores e os alunos não só querem ser reconhecidos como transmissores e receptores dos conhecimentos previstos nos currículos, mas exigem reconhecimento como sujeitos de experiências sociais e de saberes que devem ter vez e voz, no território dos currículos. Isso evidencia que o conceito tradicional de currículo vem sendo ressignificado, à medida que educadores e estudantes reivindicam reconhecimento não apenas por seus papéis institucionais, mas também por suas experiências de vida, identidades e trajetórias, as quais devem ser valorizadas e integradas ao contexto educacional.

Importante mencionar que essa revisão do conceito convencional de currículo, que passa a reconhecer as vivências, identidades e trajetórias de educadores e estudantes, também é defendida por Silva (2009), quando afirma que o currículo não é neutro nem técnico, mas sim um campo de disputas em que se constroem significados culturais e identitários. Segundo Silva (2009), o currículo constitui uma seleção cultural que, ao destacar determinados conhecimentos,

valores e práticas, acaba por silenciar e excluir outros, evidenciando as relações de poder que permeiam o cotidiano escolar.

O currículo deve se configurar como um espaço dinâmico para a troca de saberes e vivências, promovendo uma aprendizagem significativa e relevante para a realidade dos estudantes. O autor destaca que os grupos populares estão desafiando o currículo tradicional, reivindicando a inclusão de suas histórias e perspectivas no ensino. A luta atual transcende a busca por inclusão social para abranger o acesso equitativo a recursos materiais, culturais, simbólicos e históricos, em diversos contextos sociais. Neste cenário, o papel da educação se torna ainda mais significativo. Movidos por uma onda de reafirmação identitária, esses grupos estão redefinindo a dinâmica tradicional, vinculando seu direito à educação com a reivindicação e apropriação de novos espaços, exercendo pressão para que suas conquistas sejam refletidas no currículo oficial (Arroyo, 2011).

Diante desse cenário, o papel da educação torna-se ainda mais relevante, pois passa a ser compreendido como um instrumento de transformação e reconhecimento das identidades historicamente marginalizadas. Movidos por um processo de reafirmação identitária, esses grupos sociais vêm redefinindo as dinâmicas educacionais tradicionais, vinculando o direito à educação à apropriação de novos espaços e saberes. Assim, exercem pressão para que suas experiências e conquistas sejam legitimadas e refletidas no currículo oficial, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva (Arroyo, 2011).

Nessa conjuntura, é de se considerar que o papel do educador não se reduz a validar a supervisão exercida pelas autoridades educacionais sobre as instituições de ensino. No entanto, essas mesmas autoridades têm exercido um papel que, em muitos casos, restringe a essência pedagógica dos docentes, limitando as possibilidades de se ensinar por meio de práticas inovadoras, desenvolvidas e concebidas pelos próprios educadores. Em outras palavras, a autonomia profissional dos professores e o domínio de seus conhecimentos específicos têm sido progressivamente obstruídos.

Para Arroyo (2011), dois grandes momentos históricos foram responsáveis, no Brasil, por esse bloqueio: a ditadura de 1964 e as atuais políticas neoliberais; ambas colaboraram para a secundarização da autoria docente, substituindo-a por mecanismos de controle de mercado e controle científico, com o intuito de matematizar os resultados escolares por meio de modelos baseados em competências, essa lógica é evidente nas reformas educacionais contemporâneas, especialmente, na instituição da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça uma perspectiva tecnicista ao organizar os resultados escolares em torno de aprendizagens essenciais, competências gerais e

competências específicas. Essa estrutura contribui para a padronização dos saberes e para o controle dos processos pedagógicos, subordinando a formação integral dos estudantes a uma lógica voltada à mensuração de resultados.

Ratifica Frigotto (2017) ao referir-se à BNCC como expressão de um projeto de formação orientado por interesses empresariais, que transforma a educação em um instrumento para atender às demandas do mercado, esvaziando seu potencial formativo, crítico e emancipador. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser um espaço de construção coletiva do conhecimento e passa a ser regido por padrões técnicos, voltados ao desempenho e à eficiência. Tal direcionamento acaba por impactar diretamente a função e a organização dos conteúdos escolares ao longo do ano letivo, como destaca Arroyo (2007), ao afirmar que o currículo apresenta um leque de possibilidades de questionamentos, tanto sobre o desenvolvimento dos conteúdos quanto sobre sua função como fator condicionante do trabalho docente e discente. Assim, evidencia-se o tensionamento entre um currículo voltado à formação crítica e emancipadora e outro submetido à lógica da produtividade e da eficiência técnica.

Os currículos influenciam diretamente o trabalho dos professores, são eles que determinam os conteúdos a serem ensinados, mas também a sequência e a metodologia com que são apresentados aos estudantes, além das prioridades e do tempo dedicado a cada tema. Esses elementos curriculares formam a base sobre a qual se constrói a rotina diária nas escolas.

Por isso, segundo Arroyo (2007), repensar e reorientar o currículo pode ser um meio de sensibilizar os docentes a desenvolverem ou assumirem uma nova identidade de educador, adotando uma consciência profissional renovada. Isso porque o currículo não deve se limitar a uma ordem e sequência de conteúdos a serem trabalhados, mas deve ter como objetivo promover a integração social, desenvolver a consciência coletiva e fortalecer o compromisso com os valores e padrões de comportamento existentes.

Nesse sentido, as indagações sobre o currículo vindas da nova consciência e identidade profissional, levam-nos “a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular [...] repensar e superar lógicas estruturantes dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos e até as hierarquias profissionais [...] (Arroyo, 2007, p. 19).

Destaca Arroyo (2007) que à medida que professores e gestores educacionais passam a ter um novo olhar sobre os alunos, torna-se necessário e indispensável repensar a prática escolar, os currículos, a organização dos tempos e seu ordenamento. Os questionamentos sobre o currículo não devem se limitar a discutir quais conteúdos ensinar e aprender, mas também como organizá-los e estruturá-los segundo uma lógica que considere a totalidade do processo

formativo, sem privilegiar determinados conteúdos em detrimento de outros, mas buscando atender às reais necessidades dos alunos.

Considerando que o ordenamento curricular não é neutro, e que os educandos são influenciados pelo acervo de saberes da comunidade na qual estão inseridos, Arroyo (2007) adverte que os alunos não devem ser vistos nem tratados como mercadoria, assim como os professores não devem ser reduzidos a treinadores ou a meros preparadores de mão de obra para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proponha uma concepção de competência que abrange a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para lidar com as demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho, é preciso atentar para os riscos de uma leitura instrumentalizada dessa proposta. A ênfase no desenvolvimento de habilidades para a atuação no mercado, ainda que articulada com a formação cidadã, pode, na prática, reforçar a lógica de formação voltada ao desempenho e à empregabilidade. No entanto, a própria BNCC, ao apresentar em sua competência geral a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, além da autonomia e da consciência crítica, abre margem para uma abordagem mais emancipatória da educação:

valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCCEM, 2017, p. 8).

Assim, o desafio que se impõe aos educadores e às políticas públicas é o de assegurar que o currículo não se reduza a uma preparação técnica para o mercado, mas que seja, de fato, um instrumento de formação integral, crítica e transformadora, como defende Arroyo (2007). Arroyo (2007) afirma que o currículo pode ser o campo do diálogo pedagógico entre o que se deve aprender e ensinar, considerando a socialização e a formação de pessoas, a escola precisa preparar-se para socializar adequadamente os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do(a) estudante a outros saberes. Para o autor, “os sujeitos sociais e suas experiências se afirmam no território do conhecimento” (Arroyo, 2011, p. 116). Ou seja, mesmo com as barreiras que dificultam a incorporação das experiências sociais ao corpo de conhecimento aceito como válido, os grupos sociais evidenciam que o verdadeiro conhecimento emerge, de fato, do tecido da vivência coletiva, e não somente de construções epistemológicas abstratas. Ignorar ou refutar essa realidade não apenas perpetua a desigualdade social, mas também promove uma forma de injustiça no âmbito do conhecimento.

Manter a separação entre a experiência social e o conhecimento formal contribui para uma profunda divisão do conhecimento. Desconsiderar as experiências sociais e falhar em reconhecer que o conhecimento nasce dessas vivências é negligenciar um recurso valioso; é menosprezar a base social do conhecimento e, conseqüentemente, reduzir a relevância dos programas de ensino ao não valorizar a contribuição das múltiplas experiências sociais.

Arroyo (2011), em seu livro “Ofício de mestre: imagens e auto-imagens”, traz uma forte crítica ao modelo tradicional de currículo escolar, que ainda ignora, ou minimiza, os saberes oriundos das experiências sociais dos sujeitos historicamente marginalizados. Ao afirmar que “crianças passarão anos na educação fundamental, complementarão a educação média e sairão sem saber nada ou pouco de si mesmos” (p. 262), o autor denuncia uma lacuna profunda na formação identitária promovida pela escola. Esse “não saber de si” evidencia um currículo descolado da realidade, que prioriza conhecimentos hegemônicos e desconsidera a diversidade de vivências, culturas e memórias presentes nas salas de aula.

Ao propor o direito a conhecimentos emergentes, Arroyo (2011) amplia a concepção de currículo para além da simples transmissão de conteúdos. Ele o entende como um espaço político e cultural, no qual devem coexistir saberes diversos, inclusive os que nasceram da luta e da resistência de povos como os afrodescendentes, indígenas e quilombolas. Reconhecer-se “sem-lugar” e, ainda assim, reivindicar o direito à memória, à história e à identidade é um gesto político de resistência e de produção de sentido, algo que a escola não pode mais ignorar.

Segundo o autor, nesse contexto, o papel do docente se torna ainda mais relevante e convoca os educadores a assumirem uma postura de escuta sensível e acolhimento, promovendo uma pedagogia que reconhece o saber de si como legítimo. Tal atitude exige rupturas com práticas pedagógicas colonizadoras, abrindo espaço para currículos que dialoguem com as realidades plurais dos sujeitos e, ao mesmo tempo, fortaleçam o protagonismo desses grupos na construção do conhecimento (Arroyo 2011).

Sears em que Arroyo (2011) reafirma que democratizar o currículo é também uma forma de promover justiça social e epistêmica, pois permite que diferentes vozes sejam ouvidas e legitimadas no espaço escolar, não como exceção, mas como parte integrante da educação emancipadora e transformadora.

Nesse sentido, reconhecer-se como deslocado e reivindicar a valorização daquilo que foi historicamente depreciado representa não apenas a busca pelo reconhecimento do outro, mas também a afirmação do direito de narrar a própria trajetória, como fazem os grupos afrodescendentes, indígenas e quilombolas. Trata-se, portanto, de uma escuta pedagógica ativa

por parte dos educadores, que deve acolher esses saberes intrínsecos e apoiar tais sujeitos com abordagens educacionais inovadoras e contextualizadas.

Ao enfatizar a criação de um currículo que seja contextualizado, observa-se que a BNCC tende a favorecer certos conteúdos e metas desde sua concepção, sem fornecer o essencial embasamento de referência suficientemente claro, o que resulta em falta de transparência quanto ao modelo educacional que se busca alcançar. A situação é agravada por limitações da capacidade de inovação, restringida tanto por fatores objetivos, como infraestrutura deficiente, carga de trabalho excessiva e escassez de tempo para atividades coletivas, quanto por fatores subjetivos como insegurança e incertezas.

É fundamental, também, considerar as condições de vida dos educadores, dos estudantes e de suas famílias. Ignorar as condições objetivas e materiais dos envolvidos e das instituições de ensino transforma o discurso sobre participação em uma estratégia de deslocamento de responsabilidades. Este aspecto é fundamental, especialmente porque certas iniciativas, como as promovidas pelo Movimento Escola sem Partido, buscam proibir a discussão de temas específicos no ambiente escolar. Os desafios enfrentados pelas escolas em se conectar com os jovens muitas vezes derivam da dificuldade em entender e aceitar essas diferenças, mantendo-se presas a uma perspectiva uniformizadora do currículo e da instituição educacional.

Mais uma vez, é importante lembrar que, para Arroyo (2014), uma escola pensada a partir dos referenciais de um determinado grupo, composto, em geral, por nós, brancos, heterossexuais, classe média e com visão racionalista de mundo, não contempla adequadamente os sujeitos que chegam agora no ensino médio, negros, indígenas, quilombolas, LGBTs. São coletivos que têm o direito a serem reconhecidos em suas diferenças, como já preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Jovens estudantes que têm o direito a “se saberem”! (Arroyo, 2014).

É necessário abordar a educação de maneira integral, articulando os objetos do conhecimento ao contexto e respeitando as diversidades de cada região, estado e localidade. A inovação educacional enfrenta obstáculos não apenas decorrentes da infraestrutura deficiente, da sobrecarga de trabalho e da falta de momentos de colaboração, mas também por fatores subjetivos como insegurança, incerteza e desânimo. Reconhecer as realidades vividas por professores, estudantes e suas famílias é fundamental. Ignorar as condições materiais e objetivas dos envolvidos na educação torna o discurso sobre a participação em uma mera transferência de responsabilidades.

Além disso, é fundamental que se considere que certas iniciativas, como as promovidas pelo Movimento Escola Sem Partido, buscam restringir a discussão de temas essenciais no

ambiente escolar, o que representa um desafio significativo. As escolas, muitas vezes, enfrentam dificuldades para se conectar com os jovens devido à resistência em aceitar e valorizar as diferenças, mantendo-se presas a uma perspectiva uniformizadora do currículo e do ambiente escolar.

A educação é reconhecida como um direito fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, sua participação cidadã e sua capacitação profissional, com o objetivo de assegurar a qualidade social do ensino. O reconhecimento da educação dos jovens que vão chegando ao ensino médio, considerados os outros, “de outras origens: sociais, raciais, étnicas, dos campos e das periferias” (Arroyo, 2010. p, 55), faz parte do processo de reinvenção do ensino médio.

Nesse sentido, a implementação da BNCC deve ser realizada com uma abordagem pedagógica centrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), visando à redução das disparidades sociais e regionais. Esta proposta pedagógica, ao alinhar-se às DCN, contribuiria significativamente para a uniformização da qualidade educacional em todo o território nacional, promovendo a equidade e a excelência no processo de ensino-aprendizagem. A efetivação da BNCC com esse foco permitiria que todas as regiões do Brasil avançassem conjuntamente, garantindo que nenhum estudante fosse deixado para trás devido a condições geográficas e socioeconômicas.

Dessa forma, a BNCC se tornaria um instrumento de transformação social, capacitando os jovens para enfrentar os desafios do futuro com uma base educacional sólida e coerente. No entanto, surge a questão: o que significa, na prática, garantir uma educação de qualidade para todos? As políticas educacionais brasileiras divulgam a educação de qualidade para todos, mas que qualidade é essa? O que prevalece nessas políticas? Essas perguntas são fundamentais para avaliar se as estratégias adotadas, como a BNCC, estão, de fato, contribuindo para a melhoria da educação no país ou se apenas perpetuam as desigualdades já existentes. É importante entender não apenas os objetivos das políticas educacionais, mas também os critérios utilizados para definir e medir a qualidade da educação oferecida a todos os estudantes brasileiros. De acordo com Arroyo (2011 p. 88):

Predomina uma visão única, até generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas. Essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso e permanência únicos, para garantia da igualdade. Ao longo destas décadas tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única. Os documentos de políticas e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos,

contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora.

Arroyo (2011) denuncia uma das principais limitações das políticas educacionais brasileiras: a redução da ideia de igualdade a uma concepção abstrata, descontextualizada e homogeneizadora. A busca por igualdade tem sido muitas vezes operacionalizada por meio da padronização, seja de currículos, tempos, percursos escolares ou avaliações, ignorando as profundas desigualdades sociais, culturais, regionais e identitárias que marcam os sujeitos da educação.

Assevera o autor que ao propor uma escola única com parâmetros únicos de qualidade e resultados, os documentos oficiais acabam promovendo uma ilusão de equidade, quando, na verdade, desconsideram os sujeitos concretos a quem essas políticas se destinam. A crítica aponta para a ausência dos rostos, das histórias e das realidades dos estudantes, sobretudo daqueles oriundos de contextos marginalizados, como indígenas, quilombolas, populações do campo, periferias urbanas e comunidades LGBTQIA+.

Nessa lógica, o direito à educação torna-se também abstrato, pois não reconhece que a justiça educacional não se faz por meio da uniformização, mas sim pelo reconhecimento da diferença e pela criação de políticas que partam da diversidade como princípio estruturante. Como afirma Arroyo (2011), é preciso que o currículo e as políticas escolares reconheçam os sujeitos históricos que chegam à escola — com seus saberes, experiências, memórias e lutas — para que a igualdade deixe de ser uma promessa vazia e se concretize como equidade real.

Portanto, o que se critica nesse modelo é a invisibilidade dos sujeitos e a imposição de uma igualdade formal que, ao não considerar as condições concretas de desigualdade, termina por excluir ainda mais aqueles que já estão à margem do sistema educacional. Essa lógica se expressa, de maneira contundente, na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se apresenta como um documento indicador de qualidade para todo o país, uma qualidade idealizada e avaliada, em grande parte, por instituições privadas.

Nesse modelo educacional, observa-se uma redução da presença do Estado, enquanto corporações de grande porte passam a exercer influência significativa sobre os padrões educacionais. A implementação da BNCC, inicialmente contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, tinha como objetivo a criação de um currículo comum para todo o território nacional, buscando assegurar a uniformidade do conhecimento em todas as regiões. Contudo, essa uniformização, longe de promover a equidade, pode acabar reforçando desigualdades, ao desconsiderar os contextos sociais e culturais diversos que compõem o cenário educacional

brasileiro. A crescente influência do capital privado sobre a educação, nesse contexto, levanta questionamentos sobre a real função da escola, especialmente para a classe trabalhadora.

Segundo Arroyo, as transformações ocorridas no mundo do trabalho impactam diretamente a organização escolar, redefinindo seus objetivos e a maneira como a educação é oferecida. Assim, a BNCC, ao alinhar-se com essas diretrizes, deve ser analisada com um olhar crítico, a fim de compreender seus efeitos na estrutura educacional e na sociedade como um todo.

Conforme observa Arroyo (1999), a educação é frequentemente pensada como decorrência do perfil do novo trabalhador fabril, das metamorfoses do mundo do trabalho, da empregabilidade e da crise econômica. “O enfoque permanece centrado na produção, refletindo-se na escola, como se ainda fosse indiscutível a crença em uma relação linear entre as transformações do mundo do trabalho e o mundo da escola, com suas tímidas e tardias adaptações” (Arroyo, 1999, p. 18).

A indagação sobre a função da instituição escolar, especialmente no âmbito da educação básica, surge em resposta à tendência atual observada na estruturação educacional diante do cenário político e econômico contemporâneo. Diante disso, questiona-se: como ficou o currículo? O que será que as políticas internacionais desejam que nossos jovens aprendam? Esse pensamento é desenvolvido por Arroyo (2000), que reflete sobre as implicações dessas diretrizes na formação dos estudantes.

Destaco alguns pontos na pluralidade de dimensões e questões levantadas. Trago o olhar da educação sobre essas questões que estão postas para a educação tanto escolar quanto fora das instituições educativas. Como repensar as concepções e práticas educativas em tempos de exclusão? A questão que nos ocupou, desde o início, é se existe alguma relação entre educação, trabalho e exclusão social. Será que diante de tantas sombras destacadas nas análises ainda somos tão ingênuos como para acreditar que existe? Esta foi a pergunta que as análises me provocaram (Arroyo, *apud* Gentili e Frigotto, 2000, p.266).

Para Arroyo (2000), sendo o local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, ela participa da divisão social do trabalho, objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertence. Ainda, segundo Arroyo (2000, p.5) “a atuação do professor e da escola precisam ser um lugar facilitador do desenvolvimento intelectual, o ensino deve ser significativo e importante para a vida do aluno.” Na obra “Outros sujeitos, outras pedagogias”, 2014, o autor deixa claro que os coletivos populares de cada região e município são os que devem direcionar as pedagogias a serem construídas nos espaços escolares, para ele os currículos escolares necessitam valorizar a cultura dos sujeitos, pois ela é um modo de produzir e viver.

Nestas análises de Arroyo, observamos a sua capacidade de aproximar e associar os elementos das resistências políticas às resistências epistemológicas. E mostra como cada uma destas vertentes está entrelaçada à outra, ou seja, não é possível pensar na resistência de grupos subalternizados sem uma episteme da resistência, sem conceitos, sem ciência, sem formação, sem um jeito de produzir pedagogias que reflitam, de fato, na resistência social e política.

Segundo Arroyo (2003, p. 38), a educação moderna “passou a ser pensada como um dos mecanismos para estabelecer as novas cercas de uma liberdade conquistada, porém vigiada e limitada”. Isso indica que estamos fadados à aceitação das injustiças sociais? Não é sob essa perspectiva fatalista que devemos encarar o ato dialético de ensinar e aprender, a educação. O sistema, como menciona o autor, cerca, vigia e limita. No entanto, é essencial que os educadores, fundamentais agentes de mudança social neste país, exerçam resistência. Reconhece-se que a resistência não é um caminho simples, requer clareza de objetivos e uma definição consciente da posição que se assume.

Neste contexto, a distinção entre direita e esquerda, governantes ou opositores, não é o foco. O ponto crucial é que os educadores têm duas opções: perpetuar um padrão de obediência ou equipar os estudantes com as ferramentas necessárias para explorar, questionar e transformar o ambiente ao seu redor. Para fazer uma escolha consciente, é imperativo compreender as regras do "jogo" da sociedade, já que os estudantes são elementos vitais para a sua execução. Com esse conhecimento, poderão determinar o rumo de suas ações educativas, cumprindo assim seu papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, um dos objetivos da educação. Analisando o passado e o presente, no que diz respeito ao cenário educacional, não se percebem muitos avanços em relação a essa tomada de consciência. Arroyo (2003, p.39) questiona:

[...] porque eclesiásticos, reformadores, políticos e educadores, desde os séculos XV e XVI até nossos dias, não são capazes de conceber a liberdade, a participação política do povo comum e a emancipação humana sem a passagem pelas instituições educativas? Por uma ilusão no poder da ideologia? Para defender seu espaço e seu prestígio como ‘classe da cultura’ e do espírito? Ou porque o fato de a educação estar ligada à lógica da nova ordem social e política, e os efeitos que ela vem produzindo na formação de novos súditos, de homens ‘livres’, vão além dos efeitos, tão criticados, da inculcação ideológica?

O autor traz para a reflexão questões que, certamente, nunca foram sequer imaginadas por alguns educadores. Além dos programas de estudo, sempre existiram inúmeros elementos que vão além da educação formal, atuando como ferramentas para promover a uniformidade de pensamento. Como seres autônomos, o aprendizado do pensamento crítico seria desnecessário, a não ser que o objetivo fosse moldar nossas mentes para seguir um padrão específico de raciocínio, considerado o "correto".

Nesse sentido, Arroyo (2008) chama atenção para a forma como os(as) docentes da Educação Básica têm sido historicamente formados(as), destacando que:

A maioria dos professores e professoras da Educação Básica foi formada para ser ensinante, ou seja, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação, não receberam fundamentos da teoria pedagógica ou das teorias da educação, mas, sim, uma grande carga horária voltada para conteúdos específicos de área e metodologias de ensino (Arroyo, 2008, p. 5).

Arroyo (2013) nos desperta para a superação da tradição conteudista e nos provoca com importantes questionamentos: o acesso ao conhecimento possibilita o quê? Sacralizamos a ciência e desprestigiamos os saberes populares? Desmistificamos a sociedade tecnocrática ou a reforçamos em nossos discursos de ameaças aos alunos a partir da reprovação? Para o autor, faz-se necessário criar formas de fortalecer os professores em suas práticas, em seu trabalho e na valorização de seus saberes. Essas questões abrem espaços para novas reflexões, ele também nos incita a repensar constantemente à docência, o espaço escolar, os currículos, as metodologias, inspirando-nos a partir das novas dúvidas que emergem em nossas empreitadas diárias no mundo da educação.

Deixo uma reflexão: a atual "crise do ensino médio" é marcada por diversos desafios, incluindo o financiamento inadequado, desvalorização do magistério, deterioração das infraestruturas escolares, perda de identidade e resultados acadêmicos insatisfatórios, resta saber: as reformas em discussão têm, de fato, o potencial de reverter essa situação?

2.2 O currículo do Brasil e as mudanças em função das políticas de globalização

A globalização é um fenômeno complexo que afeta diversas dimensões da vida social, econômica, política e cultural. Entre essas dimensões, destaca-se o papel da educação e do currículo na formação de cidadãos críticos, criativos e participativos. O currículo brasileiro, ao longo de sua história, tem sido influenciado por diferentes concepções e tendências pedagógicas, que refletem os interesses e as demandas de cada contexto histórico. É fundamental considerar a influência das estratégias de globalização no conteúdo programático nacional, avaliando tanto as consequências benéficas quanto as adversas.

Essa análise permite compreender mais profundamente as dinâmicas educacionais em um contexto globalizado e seus efeitos sobre a formação dos estudantes no país. Ao refletir sobre esses impactos, é possível identificar oportunidades de enriquecimento curricular e, ao mesmo tempo reconhecer desafios que precisam ser superados para garantir uma educação equitativa e abrangente.

A globalização apresenta aspectos positivos, como a promoção da integração e do intercâmbio cultural entre nações, incentivando a diversidade e a inovação, além de fomentar a colaboração internacional. Contudo, também pode acarretar efeitos negativos, tais como a padronização cultural, o aumento das disparidades socioeconômicas, a marginalização de certos grupos e a crescente dependência econômica entre os países.

De acordo com o que nos apontam Cunha e Silva (2016), as determinações do mercado movidas pelas influências do capital internacional, influenciam de forma determinante as políticas sociais e se utilizam das políticas educacionais como estratégia para tais fins, consequentemente as políticas curriculares também protagonizam tais ações, à medida que estabelecem bases fixas por meio de normativas, funcionando como instrumentos de legitimação a outros interesses que se vinculam mais a outros projetos do que aos sujeitos do processo educativo, tendo por consequência o desprezo pelas diversidades, pelas significações e pelos saberes outros que formam sujeitos e identidades.

Dessa maneira, políticas curriculares planejadas e desenvolvidas para a realização de determinados projetos, que priorizam competências, avaliações e resultados, acabam levando professores e estudantes a seguirem uma direção oposta a esses ditames, na tentativa de afirmarem suas identidades. É evidente a importância da construção de identificações, tanto para professores quanto para estudantes. Uma educação que reconhece o direito ao conhecimento e que valoriza os saberes dos alunos, de suas famílias, de sua comunidade e de suas experiências, tende a expandir fronteiras que os conhecimentos padronizados dos currículos costumam impor. Superação, essa, que possibilita a construção dessas identificações (Silva, 2009).

Desde a adesão do governo brasileiro às recomendações formais deliberadas pelas Conferências Mundiais sobre Educação, observa-se que as orientações recebidas são baseadas em análises econômicas, as quais repercutem em nossas políticas educativas. O pesquisador francês Christian Laval (2019, p.13) afirma que o Brasil foi um dos primeiros países do mundo a chegar ao que ele chama de “capitalismo escolar”. As reformas educacionais vêm sendo implantadas de acordo com as necessidades das grandes corporações econômicas e não com as da sociedade. A escola passou a ser vista como uma empresa, em que o compromisso é com o mercado mundial, e não com a formação do aluno. Essas mediações privadas afetam negativamente o funcionamento interno das escolas.

Segundo o educador brasileiro Libâneo, a escola deverá preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, capacitá-lo e inseri-lo no meio tecnológico, bem como promover a sua formação sociocultural, que leve o estudante a capacidades de exercer a cidadania, compreender

e aplicar os direitos de cada indivíduo, ser crítico e participar dos processos de transformação da sociedade, opinando, interferindo positivamente e que o aluno tenha uma formação ética, na qual compreenda os valores morais, a ideia de limites, certo e errado. (Libâneo, 2007, p. 45). No entanto, é perceptível que, atualmente, a escola não está conseguindo cumprir integralmente seu papel em relação às finalidades do ensino.

Santos (2011) explica que, após analisar os estudos relacionados aos processos de globalização, deduziu tratar-se de fenômeno complexo e multifacetado, que entrelaça aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais, religiosos e legais de maneira intrincada. O autor esclarece que a globalização “é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas.” (Santos, 2011, p. 27).

Além de considerar os impactos da globalização nas mudanças contemporâneas das políticas curriculares, é importante também reconhecer a convergência deste fenômeno com as ideias e filosofia política do Neoliberalismo, que se manifesta de forma significativa, de acordo com Ball (2014), como uma pressão transnacional para liberar a atividade econômica da regulação do Estado, ou seja, trata-se da defesa da restrição do papel do Estado a quase nada, conceito conhecido como “Estado mínimo”.

Sendo assim, para Ball (2014), o papel do Estado é essencial nas políticas neoliberais. Segundo o autor, não se pode compreender a adoção do neoliberalismo sem considerar as mudanças na estrutura e nas funções estatais. Ball (2014) entende que, o Estado desempenha uma função dupla em relação ao mercado de trabalho: por um lado, estabelece as fronteiras dentro das quais o mercado deve operar e, por outro, gera as condições propícias para que o mercado prospere e cresça. Essa dualidade reflete a evolução do papel do Estado, que não apenas regula, mas também promove o desenvolvimento do mercado de trabalho. Diante desse cenário, o currículo do Brasil deve buscar equilibrar as exigências da sociedade globalizada com as necessidades e as especificidades da realidade nacional, regional e local.

Desde a segunda metade da década de 90, o campo curricular vem passando por profundas transformações, iniciadas no período do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que se estendeu de 1995 a 2002. A reformulação do Estado, com foco na redução da regulamentação e na distribuição de autoridade, teve impactos significativos na educação. Essas mudanças influenciaram a reestruturação de diversos aspectos educacionais, incluindo métodos de ensino, estrutura escolar, currículos, processos de avaliação, administração escolar e estratégias de financiamento.

Durante o segundo governo de Dilma Rousseff, foi lançado um projeto inovador pelo Ministério da Educação em 2015: a formulação de uma base nacional comum para o currículo escolar. Essa proposta, que se fundamentava em diretrizes anteriores, enfrentou desafios ao longo do tempo, tendo sua essência original diluída, especialmente em decorrência das reformas no âmbito curricular. A trajetória deste documento reflete as complexidades e as dinâmicas das políticas educacionais no Brasil.

A trajetória do currículo nacional no Brasil é marcada por um esforço contínuo de alinhamento com princípios democráticos e inclusivos, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE). As recentes mudanças nos currículos escolares, embora moldadas por tendências mundiais, parecem distanciar-se dos princípios originais ao adotarem um programa de ensino uniformizado que, possivelmente, não contempla a rica diversidade e as particularidades das demandas locais.

Este desafio destaca a complexidade de equilibrar influências globais com contextos educacionais nacionais e locais. Uma forma de compreender o campo hegemônico é considerar que ele se articula por meio de um acordo entre seus principais representantes. Esse acordo visa manter e ampliar o poder e a influência do campo hegemônico sobre os demais campos sociais. Ainda, de acordo com Santos (2011, p. 27), “as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas”.

Um novo tipo de sociedade merge com a reconfiguração do mundo globalizado. As sociedades globais adotaram uma nova base tecnológica e novas formas de organização e gestão da produção. Esses aspectos levaram à quebra das barreiras econômicas entre as nações que participaram do processo de globalização e de internacionalização da economia.

O avanço dos reformadores empresariais no cenário educacional brasileiro busca abrir espaço para as "empresas educacionais", que englobam consultorias, fornecedores de materiais didáticos e entidades de avaliação, operando por meio de métodos tecnicistas. Estas empresas introduzem em redes e escolas processos de gestão verticalizados, visando aumentar o controle sobre os profissionais da educação. O objetivo é assegurar o alcance de metas e índices nas avaliações externas, determinando os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola (Freitas, 2014, p. 1092).

Diversos mecanismos foram estabelecidos para alinhar a educação às demandas da ordem econômica global. Os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes e Parâmetros em Ação, como guias orientadores, juntamente com o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), atuam como dispositivos reguladores, todos

derivados de um modelo educacional neoliberal. A realidade atual evidencia que esse cenário continua exercendo uma influência cada vez mais significativa e concentrada sobre o campo educacional.

Por meio de reformas educacionais que buscam atingir o conceito de qualidade total em um mundo globalizado, dominado por governos de orientação neoliberal e de extrema direita, tais reformas se impõem e impactam de maneira crescente os sistemas educacionais e a própria estrutura escolar, afetando todos os seus envolvidos. (Giroto, 2016, p. 430) ressalta que, tal como os PCNs, a BNCC também amplia a noção de uma educação que é organizada a partir de resultados obtidos em exames padronizados, que não respeitam as diversidades regionais e metodológicas próprias do ato educativo, reforçando um viés tecnicista. Ainda segundo Giroto (2016) a implementação da BNCC representa a continuação e aprofundamento de uma lógica que anteriormente já havia sido implementada no Brasil por intermédio dos PCNs, cujo processo de elaboração foi hierarquicamente atravessado por determinações centralizadoras.

Corroborando com essa análise, Freitas (2012, 2016, 2021) alerta que a implementação da BNCC reposicionou todo o sistema brasileiro de avaliações em larga escala, como Aprova Brasil e a Avaliação da Alfabetização, que, desde 2018, foram incorporadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O autor aponta que, para criar um cenário social favorável a essas formulações, “adere-se à crença de que a avaliação responsabiliza os professores e a escola, fazendo com que sejam mais eficazes” (Freitas, 2016, p. 142).

Maria Helena Guimarães Castro, ex-diretora da Educação Básica do MEC, argumentou que o modelo de Ensino Médio estabelecido pela lei 13.415/2017 representa uma abordagem inédita globalmente. No entanto, tal afirmação não é totalmente precisa, visto que o referido modelo educacional compartilha certas características com sistemas curriculares que já estão em vigor em várias nações europeias. Essas semelhanças sugerem que, embora o modelo brasileiro possa ter aspectos distintivos, ele também se alinha, em alguns aspectos, a práticas pedagógicas internacionais.

Embora alguns países que adotaram esse modelo tenham obtido bons resultados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), isso não garante que a mesma abordagem será eficaz em outros contextos educacionais. A avaliação do PISA é um instrumento limitado, pois concentra-se em matemática, ciências e leitura, deixando de lado outras áreas igualmente importantes do conhecimento. Além disso, a pressão por melhores resultados nesse exame pode induzir a uma educação voltada para o teste, em detrimento de uma aprendizagem mais ampla, crítica e significativa.

O sistema regulador de avaliação adotado atualmente nas escolas brasileiras foi inspirado nos modelos internacionais e possui caráter autoritário, no qual a qualidade do ensino é classificada por meio da mensuração de resultados. O modelo que instiga a competição é orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas a todos os estudantes, sem considerar suas especificidades. A disputa por uma posição nos rankings educacionais ocorre entre países, estados e, até mesmo, entre escolas de um mesmo município.

No entanto, é crucial que os sistemas educacionais sejam desenvolvidos com base nas necessidades e realidade local, e não apenas em busca de pontuações mais altas em avaliações internacionais.

Durante muito tempo, a preocupação central no campo do currículo esteve voltada para a definição de quais conhecimentos deveriam ser considerados mais válido (Macedo; Frangella, 2016). Nesse sentido, a atual discussão sobre uma Base Nacional Comum reflete toda uma trajetória, na qual as experiências internacionais desempenham um papel significativo nas reflexões em torno da definição de uma base curricular comum. Macedo e Frangella (2016) ressaltam que a busca por controle nacional dos currículos não é uma questão exclusiva do Brasil. Desde a década de 1990, período marcado por críticas às chamadas políticas neoliberais, os governos intensificaram o aprimoramento dos mecanismos de avaliação centralizada e do controle sobre os currículos escolares. Tais medidas foram justificadas pelos supostos baixos índices de qualidade da educação e pela alegada deficiência na formação docente.

No Brasil, busca-se unificar a educação em todo o território nacional por meio da implementação de um currículo padronizado. No entanto, essa uniformização pode, inadvertidamente, desconsiderar as necessidades e especificidades de cada escola, comunidade e estudante. Ao priorizar a homogeneidade, corre-se o risco de negligenciar a diversidade cultural, social e educacional que caracteriza as distintas regiões do país. Torna-se, portanto, fundamental que qualquer proposta educacional considere as múltiplas realidades locais, de modo a promover o desenvolvimento integral de cada estudante.

Nesse cenário de crescente globalização do ensino, torna-se fundamental garantir uma educação pública crítica e plural, capaz de estabelecer as bases para uma nova democracia escolar. No entanto, é preciso estar atento para que a escola não se reduza a um mero instrumento de controle da pobreza e de contenção das tensões sociais. Conforme alerta Libâneo (2016, p. 53), no modelo neoliberal, a escola tende a ser concebida “apenas como um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para a sobrevivência social dos pobres.” Diante disso, é necessário reafirmar que “a centralidade do currículo deve estar na garantia da formação cultural e científica dos sujeitos,

constituindo-se como base para o desenvolvimento crítico das capacidades intelectuais, em articulação com as práticas socioculturais” (Libâneo, 2016, p. 42).

A própria lógica mercadológica de ensino reconhece que o neoliberalismo aumenta a distância entre ricos e pobres, e precisa de instâncias reguladoras que atuem de forma a apaziguar essa diferenciação, “já que o aumento da pobreza teria um efeito prejudicial à globalização” (Libâneo, 2016, p. 45). Nesse contexto, a escola que se insere no modelo neoliberal cabe, “ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres” (Id p. 53).

A uniformização curricular, nesse cenário, tem o potencial de impactar negativamente tanto a qualidade quanto a pluralidade do ensino no país, ao limitar a capacidade das escolas de atenderem às diferentes necessidades educacionais. A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular, ao buscar padronizar o ensino em todo o território brasileiro, tende a desconsiderar as especificidades de cada escola, comunidade e aluno. Essa abordagem pode comprometer significativamente a diversidade e a efetividade da educação, ao não reconhecer a riqueza das múltiplas realidades presentes no contexto nacional.

Lopes (2019) afirma não ser possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas. Uma vez que “o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas” (Lopes, 2019, p. 61), o que se torna inviável quando se estabelece apenas uma forma de organização curricular. Uma proposta de base comum, ao desconsiderar essas diferenças, pode ignorar as questões fundamentais que impactam diretamente a escola e o futuro de muitos estudantes, especialmente daqueles que permanecem retidos no ensino médio por causa de políticas elaboradas e implementadas de forma autoritária e que não levam em conta suas especificidades e diversidades.

2.3 A simplificação do currículo e a BNCC

A análise histórica do currículo da educação básica no Brasil revela uma crescente centralização ao longo do tempo, especialmente desde a redemocratização. As políticas educacionais evoluíram, adotando práticas neoliberais que levaram à criação de um currículo nacional unificado. Essa mudança reflete uma nova abordagem educacional, marcada pela redução do papel do Estado e pela busca por eficiência e produtividade, combinando objetivos democráticos com ideais de mercado.

A lei 13.415/2017 apresentada como "nova", está repleta de intenções obscuras, dada a sua rápida promulgação e seu surgimento no contexto do golpe de 2016. Trata-se de uma reforma realizada por meio de medida provisória (MP 746/16; Lei 13.415/17). Para compreendê-la, é necessário adotar uma perspectiva histórica, que ajude a desvendar suas verdadeiras raízes e motivações. Isso é fundamental para resistir e continuar lutando por uma educação de qualidade para todos, reconhecendo que o ensino médio representa a última etapa da educação básica, destinada a: “a contribuir para que se desenvolva nos jovens sua autonomia intelectual e moral [...] de se verem como sujeitos capazes de intervir na realidade e no mundo em que vivem” (Silva, 2018b, p. 51).

Para compreender a profundidade dessas mudanças, é fundamental adotar uma perspectiva histórica que revele suas verdadeiras raízes e motivações. Esse entendimento é importante para resistir e continuar lutando por uma educação pública de qualidade, especialmente no ensino médio última etapa da educação básica, cuja finalidade, como afirma Silva (2018b, p. 51), deve ser a de “contribuir para que se desenvolva nos jovens sua autonomia intelectual e moral [...] de se verem como sujeitos capazes de intervir na realidade e no mundo em que vivem.”

Nesse cenário, Motta e Frigotto (2017, p. 357) destacam que os discursos do Ministério da Educação (MEC), ao justificarem a urgência de uma reforma no ensino médio, concentram-se na remoção de obstáculos que impedem o crescimento econômico. Argumentam que o investimento em capital humano é considerado essencial para potencializar a produtividade.

Sendo assim,

Nessa perspectiva, no âmbito educacional, aspectos considerados essenciais para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional incluem investimentos na melhoria da qualidade do ensino médio, incluindo a possibilidade de aumento da jornada escolar para aprimorar o desempenho acadêmico; a reestruturação do currículo, alinhando-o às transformações no mundo do trabalho e às supostas demandas da educação no século XXI (Hawthorne, 2017).

Os especialistas responsáveis pelo desenvolvimento e sistematização da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) descaracterizaram as particularidades locais e regionais. Isso ocorreu em função da busca por uma homogeneização curricular pretendida, cujas análises e diagnósticos foram baseados em considerações predominantemente econômicas.

Ao estar diretamente envolvida na realidade escolar, é fácil identificar diversas questões de infraestrutura específicas ou do cotidiano que impactam o processo de ensino e aprendizagem. Entre elas, destacam-se a falta de manutenção em salas de aula, os atrasos na

reposição de professores que se afastam e a demora na designação de substitutos, mesmo com a possibilidade de contratos emergenciais, o atraso na entrega de material didático-pedagógico à escola; falta de recurso de gestão e dinâmicas de poder presentes nas relações entre a equipe docente, os alunos e a comunidade escolar (Dantas; Pereira, 2022), todas essas questões impactam diretamente o processo de ensino e evidenciam o quanto as políticas educacionais, muitas vezes formuladas de maneira centralizada, desconsideram as condições reais em que se dá o trabalho escolar.

Nesse sentido, é fundamental realizar análise crítica das políticas educacionais voltadas ao ensino médio, considerando o cotidiano das escolas públicas e os desafios enfrentados por estudantes e professores. Essa reflexão deve partir de suas necessidades concretas, com o objetivo de desenvolver estratégias verdadeiramente eficazes, democráticas e inclusivas.

Essa necessidade torna-se ainda mais evidente diante do atual cenário de restauração conservadora, marcado por disputas em torno da política do conhecimento e do modelo de ensino médio. Após anos de alterações curriculares em busca de identidade, essa etapa da educação básica retorna ao centro do debate com a promulgação da Lei 13.415/2017, que reflete uma abordagem alinhada à lógica neoliberal.

De acordo com a análise de Motta e Frigotto (2017), tal reforma é marcada por um consenso em torno da adoção dos princípios e valores do pensamento e da moral capitalista, revelando-se um processo altamente autoritário que desconsidera o diálogo com a comunidade escolar e reforça a lógica de submissão da educação às demandas do mercado.

Trata-se de uma reforma que não emergiu das necessidades reais dos envolvidos na educação, mas sim de uma medida provisória, implementada sem qualquer diálogo com alunos, professores, pesquisadores e a sociedade civil (Souza *et al.*, 2023). Essa reforma é apresentada como uma atualização natural do sistema educacional, no entanto, ao propor, por exemplo, a eliminação do dualismo estrutural do ensino médio, acaba por tratar os indivíduos e suas trajetórias como simples meios para alcançar objetivos abstratos, ignorando suas particularidades e escolhas futuras.

Nesse mesmo contexto, a BNCC para o Ensino Médio surge como um desdobramento dessa lógica centralizadora e tecnicista. Embora apresente como proposta a flexibilização curricular, enfrenta inúmeros desafios e resistências. A discussão sobre currículo e sua implementação permanece relevante na educação brasileira, mesmo após quase sete anos de sua homologação, pois a ideia de um currículo padronizado não apenas se mostra inviável, mas também desnecessária nas escolas de ensino médio de todo o país. O currículo precisa fazer

sentido de forma contextualizada, considerando as necessidades e especificidades dos jovens, que são plurais (Lopes, 2022).

A BNCC é um exemplo da padronização dos currículos educacionais no Brasil, define competências e habilidades essenciais a serem seguidas em todos os níveis da educação básica. O documento estabelece competências gerais e específicas para cada área do conhecimento, servindo de base para o desenvolvimento dos percursos formativos. No texto da BNCC, é especificado que “as competências gerais estabelecidas para a educação básica, orientam tanto as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas” (Brasil, 2018, p.468).

No entanto, essa proposta de centralização curricular levanta importantes questões sobre a diversidade cultural, regional e socioeconômica do país. Embora a padronização possa contribuir para garantir uma base mínima comum de conhecimentos e competências, favorecendo a redução das desigualdades educacionais, ela também pode limitar a autonomia das escolas e dos professores na adaptação do currículo às necessidades específicas de seus estudantes e comunidades. Nesse sentido, a centralização tende a promover uma visão homogeneizadora da educação, desconsiderando as distintas realidades locais e contextos vivenciados pelos alunos. Isso pode resultar em uma prática pedagógica distante do cotidiano dos estudantes, tornando o processo educativo menos significativo e conectado com suas experiências de vida.

A tendência de centralização do currículo na educação básica reflete as tensões entre objetivos democráticos de inclusão, igualdade e ideais neoliberais de eficiência e padronização. É essencial, para o desenvolvimento de um sistema educacional de alto padrão e justo, que as estratégias de ensino reconheçam e incorporem as características únicas e a pluralidade cultural da nação. Isso envolve fomentar um ambiente onde a inclusão democrática seja incentivada e as singularidades sejam respeitadas e reconhecidas. Por meio dessa abordagem, torna-se possível alcançar um ensino que não apenas informa, mas também forma cidadãos conscientes e apreciativos da rica diversidade social e cultural em que estão inseridos.

Nos últimos anos, a educação brasileira tem sido alvo de várias reformas justificadas como essenciais na geração de políticas públicas eficientes para o desenvolvimento de competências e habilidades tão requeridas pela sociedade do conhecimento. Pautadas em políticas neoliberais, essas reformas direcionam as propostas formativas dos indivíduos, provocando disputas em torno dessas proposições (Manfré, 2020, p. 10).

Essa reflexão evidencia um ponto central nas discussões sobre a construção do currículo: a tensão entre a necessidade de garantir uma base comum para todos os estudantes e o risco de homogeneizar práticas pedagógicas que deveriam ser sensíveis às realidades locais. Ao destacar que um ensino de qualidade deve considerar a diversidade cultural, social e regional do país, o texto convida a repensar políticas curriculares que, sob o pretexto de promover a equidade, acabam impondo uma padronização que ignora contextos específicos. A centralização excessiva, nesse sentido, pode comprometer não apenas a autonomia docente, mas também a formação crítica dos estudantes, que deixam de se reconhecer nos conteúdos ensinados.

Até hoje, a BNCC tem sido objeto de intensos debates e reorganização da sua estrutura, juntamente com todo o ensino médio, suscitando divergências entre diferentes atores educacionais. Os proponentes de um currículo unificado sustentam que tal estrutura pode melhorar substancialmente a qualidade do ensino, ao estabelecer um conjunto de saberes e competências fundamentais para os estudantes. Por outro lado, existe um contingente de educadores que investigam as motivações subjacentes à formulação do currículo vigente.

Questiona-se, se interesses empresariais e políticos estão moldando a criação do currículo, possivelmente em prejuízo dos verdadeiros propósitos educacionais e do crescimento pleno dos estudantes.

Os debates em torno da base comum para a educação refletem as complexidades e os desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. Enquanto alguns veem na base comum uma oportunidade de melhorar a qualidade e a equidade da educação, outros questionam sua real finalidade e os interesses que podem estar por trás de sua implementação.

Para avançar nesse debate de forma construtiva, é essencial considerar uma ampla gama de perspectivas e garantir a participação democrática de todos os envolvidos no processo educacional. A versão mais recente da Base Nacional Comum Curricular tem sido objeto de diversas críticas, especialmente devido à sua associação explícita com as ideias promovidas por grupos interessados na comercialização da educação.

Essa tensão se torna ainda mais evidente no contexto dos debates em torno da BNCC, que até hoje tem sido objeto de intensas discussões e reestruturações, especialmente no que se refere ao ensino médio. A proposta de um currículo unificado é defendida por aqueles que acreditam em seu potencial para elevar a qualidade do ensino, ao estabelecer um conjunto comum de saberes e competências essenciais. No entanto, há um número expressivo de educadores que questiona as reais motivações por trás da formulação da BNCC, levantando suspeitas sobre a influência de interesses políticos e empresariais no processo. Tais críticas

apontam para o risco de que a padronização curricular atenda mais a demandas externas do que aos reais propósitos educacionais, prejudicando a formação integral dos estudantes.

Essas críticas ganham força quando se observa quem está por trás da formulação e da defesa da BNCC. Grupos conhecidos como reformadores empresariais do currículo, como os movimentos "Todos pela Educação" e "Movimento pela Base Nacional Comum", têm exercido influência significativa sobre as políticas educacionais brasileiras. Além disso, como destacam Freitas e De Goes Ribeiro (2019), a orientação curricular tem sido impactada por discursos do Movimento Escola Sem Partido, contribuindo para uma crescente visibilidade política da pauta educacional, impulsionada por uma onda conservadora que vem ganhando espaço no cenário nacional. Essa vinculação da Base Nacional Comum Curricular a interesses ligados à mercantilização da educação levanta sérias preocupações quanto à possibilidade de que as políticas educacionais estejam sendo moldadas por agendas empresariais, em detrimento do bem-estar e do desenvolvimento integral dos estudantes.

As consequências dessa influência extrapolam o plano político e ideológico, afetando diretamente a qualidade e a equidade da educação pública no país. A crescente atuação desses grupos no processo educacional tem contribuído para o desvio do foco da educação, que deveria estar centrado no ensino e na aprendizagem, para interesses comerciais e políticos. Tanto o movimento "Todos pela Educação" quanto o "Movimento pela Base Nacional Comum" têm sido criticados por defenderem políticas que promovem uma visão utilitarista da educação, voltada para a preparação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral e humanizadora dos estudantes.

Nesse mesmo contexto de disputas por influência no campo educacional, o Movimento Escola Sem Partido tem levantado debates acalorados sobre a neutralidade política nas escolas, buscando restringir a discussão de determinados temas em sala de aula. Essa abordagem suscita preocupações sobre a liberdade de expressão e o pluralismo de ideias no ambiente escolar, colocando em risco o princípio fundamental da educação como espaço de reflexão crítica e debate democrático. A crescente influência desses grupos no processo de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular reflete, portanto, uma disputa política e ideológica pelo controle do sistema educacional, com potenciais consequências significativas para o futuro da educação no país. Diante desse cenário, torna-se essencial um amplo debate público e a participação de diferentes atores sociais na definição de políticas educacionais que promovam uma educação de qualidade, inclusiva e emancipatória.

Cenário em que, segundo Freitas e De Goes Ribeiro (2018, p.340),

O argumento defendido é que tal operação de poder e de disputa ressalta os riscos de qualquer centralização curricular, isto é, torná-la uma lista de conteúdos específicos e uma finalidade para a mensuração dos resultados nas avaliações em larga escala, controlando a ação docente por intermédio de testes e resultados (Freitas; De Goes Ribeiro, 2018, p.340).

Sob a perspectiva dos autores, a centralização curricular é alvo de uma crítica contundente, uma vez que tende a reduzir a complexidade da educação a uma lista de conteúdos pré-estabelecidos, voltados prioritariamente à mensuração de resultados. Tal lógica promove uma padronização que ignora as diversidades regionais, culturais e sociais das escolas brasileiras, ao mesmo tempo em que restringe a autonomia docente. Quando o currículo é subordinado às avaliações em larga escala, corre-se o risco de transformar o processo educativo em mera preparação para testes, esvaziando o seu potencial formativo, crítico e emancipador. Assim, o que está em disputa não é apenas a organização do ensino, mas o próprio sentido da educação pública: se ela se configurará como um espaço de formação integral e democrática, ou como um instrumento de controle, eficiência técnica e adestramento para o mercado.

Nesse contexto, a iniciativa de implementar um currículo padronizado nacionalmente para as escolas, com o objetivo de diminuir desigualdades educacionais quando estudantes se transferem entre regiões, foi adotada na educação do Brasil. No entanto, essa uniformização curricular pode inadvertidamente desconsiderar as características distintas de cada região, incluindo aspectos culturais e históricos. Além disso, existe um debate ativo entre educadores que investigam possíveis agendas ocultas na formulação do currículo comum vigente. Há inquietações quanto ao potencial de tal currículo comum em promover uma padronização exagerada, resultando na homogeneização da experiência educacional e na negligência das variações regionais, culturais e socioeconômicas encontradas no Brasil.

Nesse cenário, a adoção de um currículo nacional padronizado nas escolas brasileiras surgiu como uma tentativa de reduzir desigualdades educacionais, especialmente em casos de transferência de estudantes entre diferentes regiões do país. Embora essa proposta tenha motivações legítimas e busque garantir uma base comum de aprendizagem, sua implementação pode, inadvertidamente, desconsiderar as particularidades culturais, históricas e sociais de cada região. Essa uniformização curricular levanta preocupações entre educadores e pesquisadores, que apontam para a existência de possíveis agendas políticas ocultas na formulação do currículo vigente. As críticas se concentram no risco de uma padronização excessiva, capaz de homogeneizar a experiência educacional e negligenciar a riqueza das diversidades regionais e socioeconômicas que caracterizam o Brasil (Freitas, 2008).

Nesse sentido, a preocupação com a influência de motivações comerciais e políticas na definição do currículo comum torna-se ainda mais relevante, pois pode comprometer os verdadeiros objetivos educacionais e o desenvolvimento integral dos estudantes. Para que a educação cumpra seu papel formativo e emancipador, é essencial que reflita tanto as necessidades nacionais quanto as especificidades regionais, reconhecendo a diversidade cultural e socioeconômica de cada território. A imposição de um currículo homogêneo pode levar à perda de elementos enriquecedores, dificultando a compreensão crítica dos estudantes sobre seu próprio contexto. Assim, uma abordagem curricular mais flexível e sensível às realidades locais é indispensável para valorizar as peculiaridades regionais e promover um ensino significativo e contextualizado. Essa perspectiva contribui não apenas para o fortalecimento da experiência escolar, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva

É fato que uma centralização curricular pode limitar a autonomia das escolas, impedindo que adaptem o ensino às realidades locais. Por isso, é essencial buscar um equilíbrio entre a uniformidade e a valorização das especificidades regionais, a fim de promover uma educação mais inclusiva e relevante. Embora um currículo centralizado possa garantir uma base comum de conhecimento para todos os estudantes, é crucial que ele seja elaborado considerando as desigualdades socioeconômicas e educacionais existentes. Isso inclui a oferta de recursos adequados e a implementação de políticas que promovam o acesso equitativo à educação de qualidade, independentemente da origem étnica, socioeconômica ou geográfica dos alunos. Ao examinar os desafios associados à centralização do currículo na educação, é imprescindível considerar a diversidade cultural do Brasil e seus impactos nas diferentes áreas do conhecimento (Souza *et al.*, 2023).

Ao definir um currículo padrão com esse alcance, há uma inevitável exclusão de certos aspectos regionais em favor de outros, geralmente oriundos de regiões que se destacam e têm seus eventos mais valorizados na construção do que se entende por conhecimento nacional ou identidade brasileira, desconsiderando-se assim, aspectos das outras regiões do país. Os livros, por sua vez, didáticos devem respeitar as diretrizes do currículo e priorizar os conteúdos considerados universais, que são aqueles que fazem parte da base comum nacional para todas as etapas da educação básica.

Ao considerar a centralização do formato curricular na educação e sua implicação na seleção dos conhecimentos transmitidos pelos livros didáticos, é possível perceber que essa abordagem tende a refletir os conteúdos considerados fundamentais pelos especialistas do Ministério da Educação e pelas entidades privadas envolvidas no processo educacional. A

escolha desses conteúdos é baseada em critérios que visam oferecer uma base comum de conhecimentos e habilidades considerados essenciais para a formação dos alunos (Tocantins, 2022).

Conforme observado por Manfré (2020), o discurso de "qualidade total em educação" pode impactar diretamente o direito à aprendizagem. Isso ocorre porque a centralização do currículo e a padronização dos conteúdos transmitidos pelos livros didáticos podem limitar a diversidade de perspectivas e abordagens no ensino, podendo desconsiderar as necessidades específicas dos alunos e de suas comunidades. A adoção de um modelo centralizado pode, portanto, restringir a autonomia dos professores e escolas na seleção e adaptação dos materiais didáticos de acordo com as características e os interesses dos alunos. A ênfase em determinados conteúdos considerados prioritários pelo governo ou pelas entidades privadas pode negligenciar outras áreas do conhecimento ou perspectivas culturais que são igualmente relevantes para uma formação integral dos estudantes.

Essa abordagem pode, ainda, aprofundar as desigualdades educacionais, uma vez que nem todos os estudantes têm acesso igualitário aos recursos necessários para acompanhar o currículo estabelecido. Os estudantes de regiões mais carentes ou com menos infraestrutura educacional podem enfrentar dificuldades adicionais para acessar e compreender os conhecimentos transmitidos pelos livros didáticos, o que tende a agravar as disparidades já existentes no sistema educacional. Ao se adotar uma abordagem centralizada na seleção dos conteúdos desses materiais, é fundamental considerar os impactos potenciais sobre a equidade, a diversidade de perspectivas e o direito à aprendizagem dos estudantes. É necessário garantir que os materiais didáticos sejam capazes de promover uma educação inclusiva, que respeite a diversidade cultural e atenda às necessidades individuais dos alunos, de modo a garantir uma formação de qualidade para todos.

Em relação aos livros didáticos, portanto, não se trata apenas de uma simples seleção de conteúdo específicos que deverão ser trabalhados em um determinado ano escolar, mas sim de disputas na geração de significados daquilo que se entende por currículo (Manfré, 2020, p. 16).

Diante disso, e considerando o desafio de evitar a redução do papel dos docentes na educação básica a meros aplicadores do currículo, torna-se essencial buscar alternativas que assegurem a autonomia pedagógica e a valorização do trabalho docente. É necessário que os professores atuem como mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem, promovendo o pensamento crítico e emancipatório no ambiente escolar, conforme preconizado pela nova BNCC. Assim, reforça-se a importância de práticas pedagógicas que respeitem as

particularidades dos estudantes e que contribuam para uma educação mais democrática, inclusiva e contextualizada.

No entanto, essa valorização docente encontra obstáculos na atual tendência de um paradigma educacional que prioriza competências e habilidades amplamente valorizadas pelo setor empresarial e industrial. Tal perspectiva pode contribuir para a descaracterização do papel do professor, reduzindo-o a um mero executor de um programa pré-estabelecido. Embora esse modelo curricular seja frequentemente justificado como uma forma de alinhar a educação às exigências do mercado de trabalho, ele tende a negligenciar aspectos fundamentais da formação integral dos estudantes, como o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da consciência social, elementos essenciais para uma educação verdadeiramente transformadora.

De acordo com as reflexões de Freitas (2018), a crítica direcionada à educação orientada para os valores do mundo empresarial, como competição, meritocracia, terceirização e padronização, evidencia como essas reformas educacionais podem influenciar negativamente a prática pedagógica e os objetivos da educação. A ênfase excessiva nessas dimensões tende a direcionar o processo educativo unicamente à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, desconsiderando sua formação como cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Diante desse cenário, torna-se ainda mais evidente a importância do papel dos professores no resgate do sentido formativo da educação. Eles desempenham um papel central nesse processo, atuando não apenas como transmissores de conhecimento, mas também como mediadores do processo de aprendizagem, incentivando a reflexão, a criatividade e o questionamento. Ao mesmo tempo, é importante promover um diálogo amplo e democrático entre todos os envolvidos no processo educacional, incluindo professores, estudantes, pais e gestores escolares, com vistas à construção de uma educação verdadeiramente transformadora e emancipatória.

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado (De Freitas, 2018, p. 41).

O autor critica as reformas educacionais orientadas por interesses econômicos, que buscam alinhar a educação às exigências da Revolução 4.0. Essas reformas promovem uma reconfiguração do papel da escola, transformando-a de um direito social em um serviço voltado

ao mercado. O autor alerta para o risco de esvaziamento do potencial emancipador da educação, submetendo-a a uma lógica tecnocrática e excludente que reforça o status quo e ignora valores como criticidade, justiça social e diversidade.

Ao analisar a implementação da BNCC nos Estados, torna-se evidente que a consideração dos aspectos regionais é uma questão primordial, embora frequentemente negligenciada. O Brasil é um país marcado por uma ampla diversidade geográfica, climática, histórica e sociocultural, o que exige uma aplicação curricular sensível às especificidades de cada território.

Nesse sentido, a efetivação da BNCC deve ser acompanhada por políticas educacionais que valorizem a diversidade regional e fortaleçam a autonomia das escolas e dos professores na adaptação do currículo, o que implica no desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados, que reflitam as realidades locais, bem como na oferta de formações continuadas que capacitem os docentes a integrarem esses elementos às suas práticas pedagógicas de maneira crítica e criativa.

A ausência de consideração pelas especificidades regionais faz com que os princípios de habilidades e competências, amplamente valorizados pelos currículos atuais, sejam fundamentados em experiências e julgamentos ideológicos amplos, muitas vezes orientados pelos interesses do mercado. Essa generalização subjetiva pode comprometer o desenvolvimento de outras competências igualmente importantes, voltadas à reflexão crítica do indivíduo sobre sua realidade, bem como à construção de uma consciência científica, histórica, social e cultural mais complexa e aprofundada (Silva Júnior *et al.*, 2019).

As habilidades e competências, quando apresentadas pela BNCC de forma genérica, acabam se limitando à associação de conhecimentos voltada à resolução de demandas práticas e imediatas, especialmente em situações-problema relacionadas ao mundo do trabalho. Observa-se que, no debate curricular contemporâneo, há uma forte vinculação entre formação e gestão do saber, marcada pela valorização da aquisição de competências e habilidades amplamente requeridas pelo mercado, em consonância com a relativa flexibilização promovida pelos projetos educativos (Manfré, 2020, p. 18).

Segundo a BNCC (2018), ao estabelecer um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes brasileiros devem desenvolver em cada etapa da educação básica, o documento cria um referencial comum que afirma ajudar a reduzir disparidades regionais e socioeconômicas.

Há críticas significativas à BNCC, especialmente no que diz respeito à sua aplicabilidade prática. Muitos educadores argumentam que um currículo nacional prescrito

tende a ser inflexível e, por isso, inadequado para atender às necessidades específicas de cada sala de aula e de cada comunidade escolar. Destacam, nesse sentido, a importância da autonomia docente para adaptar os conteúdos conforme o contexto local e as características dos alunos, de modo a garantir uma aprendizagem significativa e engajadora. Essa perspectiva, contudo, pode deixar de considerar uma série de questões relevantes e complexas relacionadas à equidade, à formação docente e à infraestrutura das escolas (Moura; Lima Filho, 2017).

A centralização do currículo na BNCC levanta preocupações quanto à padronização excessiva e ao risco de retrocessos em relação aos avanços já conquistados na educação brasileira. Muitos educadores defendem que a diversidade de abordagens pedagógicas e a flexibilidade curricular são elementos fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade, capaz de estimular a criatividade, o pensamento crítico e a inovação entre os estudantes (Cunha; Da Silva, 2016).

Embora a BNCC represente um importante referencial para orientar a construção dos currículos, é essencial reconhecer e enfrentar os desafios complexos que envolvem sua aplicação prática. A implementação efetiva da BNCC requer uma análise criteriosa das condições locais, a adaptação às necessidades específicas de cada comunidade escolar e a formação continuada dos docentes, para que possam interpretar e aplicar as diretrizes com autonomia e sensibilidade pedagógica. Além disso, é imprescindível assegurar a disponibilidade de recursos adequados e o compromisso permanente com a avaliação e o aprimoramento do processo educativo.

Nesse sentido, é importante destacar que o potencial transformador da BNCC só se concretiza quando articulado a um processo participativo, que envolva todos os atores do sistema educacional. A construção de uma educação de qualidade exige diálogo constante entre gestores, professores, estudantes e comunidades, de modo a equilibrar a busca por um padrão nacional com o respeito à diversidade e à realidade local das escolas brasileiras.

Contudo, a ausência ou fragilidade desse diálogo tem gerado descontentamento em diversos estados brasileiros, como revelam documentos encaminhados ao Ministério da Educação, artigos acadêmicos e manifestações nas redes sociais de representantes governamentais. A nova BNCC e os currículos locais que dela derivam têm sido alvo de críticas por parte de educadores e instituições, que apontam para a necessidade de promover debates amplos sobre o novo currículo. Para que o professor não fique restrito à Base e possa exercer sua autonomia pedagógica de forma plena, é fundamental que a sociedade, ou, ao menos, os setores comprometidos com uma educação pública de qualidade, envolvam-se ativamente nas discussões e decisões curriculares.

2.4 A saúde nos documentos oficiais

A saúde é um tema complexo e multidimensional, que envolve aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e políticos. Não se pode reduzi-la a uma questão de escolhas individuais, hábitos de higiene ou informações. Essa visão simplista e limitada da saúde ignora as condições materiais, históricas e coletivas que influenciam a qualidade de vida das pessoas. É fundamental que a escola, como espaço de formação, promova uma abordagem crítica e ampla da saúde, que considere os determinantes sociais e os direitos humanos como elementos fundamentais para a promoção da saúde. Não basta ao indivíduo somente o conhecimento dos fatores desencadeadores da doença, são necessárias as condições concretas para a manutenção da saúde (Ferreira, 2009).

À luz dessas considerações, a forma como compreendemos a saúde, de maneira limitada ou ampliada, influencia diretamente nossa visão sobre o papel do indivíduo no processo saúde-doença, bem como sua atitude frente à busca por melhores condições de vida. Embora o ensino para a saúde não seja uma atribuição exclusiva da escola, no Brasil, essa instituição assume a responsabilidade de abordar o tema, integrando conteúdos relacionados à saúde em seus currículos e práticas pedagógicas.

A inclusão da saúde como conteúdo oficial nos currículos escolares no Brasil teve início em 1971, com a sanção da Lei Federal nº 5.692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus e determinou a implementação de Programas de Saúde nas instituições de ensino. A partir dessa normativa, consolidou-se a ideia de que a educação para a saúde deveria ser sistematizada em uma disciplina específica, a ser trabalhada no ambiente escolar com o objetivo de orientar o desenvolvimento físico e mental dos estudantes, além de promover a adoção de hábitos saudáveis desde a infância. Essa proposta reconheceu a escola como um espaço estratégico para a promoção da saúde, ampliando sua responsabilidade para além do ensino de conteúdos tradicionais e aproximando-a das práticas de formação integral do sujeito (Brasil, 1971).

Em 1994, iniciou-se uma discussão nacional sobre novas bases curriculares, que resultou na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997. Os PCNs orientam tanto o que (conteúdos) quanto o como (metodologias) deve ser abordado no processo de escolarização. A saúde é mencionada nos documentos como resultado de um conjunto de práticas e comportamentos, sendo a escola reconhecida como um espaço privilegiado para sua promoção.

Partindo para a BNCC, nosso documento de pesquisa principal, no que se refere à saúde, o documento defende uma educação em saúde de forma ampliada, integrando diversos fatores

de uma vida saudável, por meio dos seguintes termos descritos na BNCC na competência geral 8: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.” (Brasil, 2017, p.19).

Essa competência implica em cuidar da própria saúde física e emocional, buscando hábitos saudáveis e equilíbrio entre o trabalho e o lazer. Outro aspecto dessa competência é a capacidade de reconhecer as próprias emoções e as dos outros, compreendendo suas causas, seus efeitos e suas formas de expressão. Isso envolve também ter autocrítica, ou seja, saber avaliar o próprio comportamento e suas consequências, assumindo responsabilidades e buscando melhorias. A competência também abrange a habilidade de lidar com as emoções e com a pressão do grupo, sabendo controlar impulsos, resolver conflitos, cooperar e respeitar as diferenças. Percebemos, assim, que o documento adota uma abordagem abrangente da saúde, o que é positivo, pois reconhece a complexidade dos fatores que contribuem para o bem-estar. No entanto, observa-se que essa temática é tratada de forma dispersa nos documentos, sem uma diretriz clara sobre como engajar efetivamente os estudantes nesse processo.

A inclusão de competências emocionais e sociais, conforme descritas na BNCC, representa uma tendência contemporânea na educação em saúde, refletindo uma compreensão ampla do conceito de saúde — que vai além da simples ausência de doenças. Essa abordagem pode contribuir para que os indivíduos desenvolvam uma relação consciente e responsável com a própria saúde. No entanto, é importante questionar em que momento e em qual contexto esses temas serão efetivamente trabalhados dentro do currículo escolar, de modo a garantir sua relevância e aplicabilidade.

Surge, assim, a necessidade de refletir sobre em qual componente curricular e em quais objetos de conhecimento essas competências serão abordadas, ou ainda, por meio de quais métodos interdisciplinares poderão ser integradas. É essencial que haja uma estratégia clara e bem estruturada para a inclusão desses tópicos de forma eficaz e coerente em todo o programa educacional. Essa integração deve estar assegurada por meio de um planejamento pedagógico detalhado e de um compromisso institucional com a educação integral. Contudo, segundo Sousa *et al.* (2019), mesmo com os avanços apresentados nas versões da BNCC, ainda prevalece uma vertente reducionista da saúde, limitada a uma abordagem comportamentalista centrada no cuidado individual, cuja responsabilidade recai fortemente sobre os próprios sujeitos.

Concordamos com o autor quanto à competência mencionada, que envolve a habilidade de identificar e compreender as próprias emoções e a dos outros, o que inclui a análise das

origens e consequências dessas emoções, bem como suas diferentes formas de manifestação, o que leva a considerar uma perspectiva comportamentalista.

2.4.1 Importância da Educação em Saúde no Ensino Médio

A saúde é um dos assuntos mais importantes da sociedade contemporânea, pois é fundamental para a qualidade de vida de cada indivíduo e impacta diretamente o comportamento e as relações sociais. A Organização Mundial de Saúde (OMS) aponta que

o foco da educação em saúde está voltado para a população e para a ação. De uma forma geral seus objetivos são encorajar as pessoas a: a) adotar e manter padrões de vida saudáveis; b) usar de forma judiciosa e cuidadosa os serviços de saúde colocados à sua disposição; c) tomar suas próprias decisões, tanto individual como coletivamente, visando melhorar suas condições de saúde e as condições do meio ambiente (Brasil, 2020).

A educação em saúde no ensino médio desempenha um papel fundamental na preparação dos estudantes para enfrentar os desafios relacionados à saúde ao longo de suas vidas. Ela não só contribui para a saúde individual, como também para o bem-estar coletivo da sociedade. Ao conscientizar os jovens sobre práticas saudáveis e comportamentos de risco, a educação em saúde ajuda a prevenir doenças, reduzir taxas de morbidade e mortalidade e promover uma comunidade mais saudável e resiliente. Ao abordar questões como a prevenção de doenças infecciosas, saúde sexual e reprodutiva e o uso responsável de substâncias, a educação em saúde no ensino médio pode contribuir para a redução de comportamentos de risco e a promoção de estilos de vida saudáveis ao longo da vida (Bastos; Ferreira, 2017).

Embora a BNCC reconheça a relevância da educação em saúde no ensino médio, por meio das competências e habilidades a serem desenvolvidas, existe uma lacuna considerável na abordagem de temas críticos. Questões importantes como gravidez na adolescência, desnutrição, insegurança alimentar, doenças sexualmente transmissíveis e o consumo de tabaco, incluindo cigarros eletrônicos, não são abordadas de maneira explícita. Isso sugere a necessidade de uma revisão da BNCC para incluir esses tópicos essenciais, garantindo uma educação em saúde mais abrangente e eficaz para os jovens.

Nessa perspectiva, ao integrar a educação em saúde nos currículos escolares do ensino médio, as instituições educacionais não apenas preenchem essa lacuna, como também assumem um papel fundamental na promoção da equidade em saúde. Essa abordagem assegura que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica ou geográfica, tenham acesso a informações e habilidades necessárias para cuidar de sua saúde e bem-estar, contribuindo para formação cidadã mais consciente e inclusiva.

Portanto, o ensino na área da saúde deve estar claramente refletido nos documentos normativos do ensino médio. É essencial que as diretrizes educacionais evidenciem, de forma explícita, a importância e a integração dos conceitos de saúde no currículo escolar, assegurando formação abrangente e consciente para os estudantes. Ao capacitar os jovens a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, a educação em saúde no ensino médio pode gerar impactos positivos a longo prazo, contribuindo para a redução das desigualdades em saúde e para a promoção da justiça social (Gomes *et al.*, 2020). Compreende-se, assim, que a educação em saúde é fundamental para a formação integral dos estudantes. Ao fornecer conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a tomada de decisões informadas sobre saúde, essa abordagem educacional não apenas beneficia os indivíduos, mas também contribui significativamente para a construção de comunidades saudáveis e equitativas.

Ampliando essa compreensão, é essencial que os currículos escolares do ensino médio incorporem de forma abrangente e sistemática a educação em saúde, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento humano e social (Dantas; Pereira, 2022). Os conceitos de saúde e doença não são estáticos, mas sim dinâmicos e contextualmente variáveis ao longo da história. Suas múltiplas facetas refletem uma complexidade que precisa ser compreendida, ressaltando a importância de identificar os determinantes que as influenciam, e reconhecendo a saúde como um direito social e um componente fundamental da cidadania.

A instituição escolar configura-se como um espaço privilegiado para o debate e a promoção da saúde, por reunir diferentes segmentos da sociedade, como professores, estudantes, famílias e membros da comunidade local (Souza *et al.*, 2023). A inserção da temática da saúde no ambiente escolar foi oficializada pela Lei nº 5.692/71, desde então, o Ministério da Educação tem promovido de forma contínua a inclusão da saúde nas propostas pedagógicas das escolas, ora tratando o tema como conteúdo transversal, conforme estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ora como referencial para a organização dos currículos, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Essa perspectiva dialoga, ainda, com as ações assistenciais previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) e com a concepção de que a saúde é um direito de aprendizagem dos estudantes, conforme expressa a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC contempla diversos aspectos relacionados à saúde humana, como a compreensão do corpo e de seu funcionamento, a valorização do autocuidado, o respeito ao outro e a percepção das transformações físicas e emocionais que ocorrem durante a adolescência, essa abordagem ampla reforça a compreensão de que a saúde é um tema

interdisciplinar e constitui um elemento essencial para a formação integral dos estudantes (Dos Santos *et al.*, 2022).

Ao educar para promover saúde, é importante concentrar-se na abordagem salutogênica¹, na interação de grupos e ambientes, atuando sobre os determinantes da saúde individual e coletiva (Restrepo, 2001). “Uma escola saudável é, também, uma boa escola, mas nem sempre uma boa escola é saudável” (Silveira e Pereira, 2004, p.130).

Desse modo, conjectura-se que a educação em saúde no ensino médio constitui um pilar fundamental na formação integral dos estudantes, proporcionando-lhes conhecimentos, habilidades e experiências práticas sobre saúde que os capacitam a atuarem como agentes efetivos de mudança, tanto em suas próprias vidas quanto em suas comunidades. Tal atuação contribui diretamente para melhorar os indicadores de saúde locais, como redução da gravidez na adolescência, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, combate ao uso de substâncias nocivas e promoção de hábitos saudáveis. Ao desenvolver consciência crítica e incentivar práticas preventivas, a escola fortalece seu papel enquanto espaço privilegiado para a disseminação do conhecimento e integração com a comunidade, potencializando políticas públicas e estratégias educacionais alinhadas à promoção da saúde. Com isso, promovem-se melhores condições de saúde e qualidade de vida para todos (De Vicente; Da Silva Moreira, 2019).

2.4.2 Impacto da Educação em Saúde nos resultados educacionais

A educação em saúde desempenha um papel significativo no desenvolvimento educacional dos estudantes do ensino médio, influenciando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também sua preparação para a vida profissional e seu engajamento em práticas de saúde comunitária. Educação e a saúde são áreas de produção e aplicação de saberes destinados ao desenvolvimento humano, havendo consenso sobre o importante papel das ações de promoção da saúde e educação em saúde desenvolvidas nas escolas, com o intuito de garantir a formação integral dos estudantes (Piolli e Sala, 2020).

Certamente, essas duas esferas são igualmente importantes, complementando-se e atuando como mecanismos interdependentes. No entanto, apesar das rápidas transformações provocadas pelos avanços políticos, econômicos, sociais, ambientais e técnico-científicos,

¹ A abordagem salutogênica (do latim *salus* = saúde e do grego *genesis* = origem) propõe uma mudança de perspectiva em relação ao modelo tradicional de saúde. Em vez de concentrar-se nas causas da doença — como faz a abordagem patogênica —, ela direciona o olhar para os fatores que contribuem para a manutenção da saúde e para a promoção do bem-estar, mesmo diante de situações adversas (Antonovsky, 1987).

ainda é possível observar desigualdades nas condições de saúde e de vida entre países, regiões e grupos sociais. Afinal, sem saúde não há educação, assim como sem educação não há saúde (Costa, 2012).

Assim, a escola se configura como um espaço fundamental para o desenvolvimento do conhecimento compartilhado e para a integração com a comunidade. É nesse ambiente que se concentra a maior parte da população interessada em aprender, o que confere à escola um alto potencial para disseminar informações que frequentemente extrapolam seus limites físicos, tornando-a um espaço propício para a promoção da saúde.

Fica evidenciado, portanto, a importância do tema, visto que a educação em saúde pode contribuir para a formação de consciência crítica do educando, culminando na adoção de práticas voltadas à promoção de sua própria saúde e da comunidade na qual encontra-se inserido (Costa, 2012). A escola contribui para a melhoria do conhecimento dos estudantes sobre questões de saúde, promovendo compreensão abrangente dos determinantes de saúde e das práticas preventivas.

Nesse contexto, compreender os principais desafios enfrentados pelos estudantes torna-se fundamental para a efetividade das ações de educação em saúde no ambiente escolar. No estado do Tocantins, a saúde dos adolescentes é impactada por diversos fatores, como gravidez na adolescência, desnutrição, insegurança alimentar, infecções sexualmente transmissíveis e o uso de cigarros, inclusive os eletrônicos.

Além disso, a falta de acesso a serviços de saúde e a desinformação agravam ainda mais esse cenário, atuando como fatores de risco para a ocorrência de gravidez não intencional entre adolescentes. Diante disso, a prevenção deve incluir ações abrangentes em saúde que abordem diretamente essas questões, tornando essencial o fortalecimento de políticas públicas e iniciativas educacionais capazes de enfrentar esses desafios e promover um futuro saudável para os jovens do Tocantins.

Nesse contexto, políticas públicas voltadas à educação em saúde no ensino médio tornam-se fundamentais, ao proporcionarem uma base sólida de conhecimentos e habilidades essenciais para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis por seu próprio bem-estar. Ao integrar essa temática de maneira transversal aos componentes curriculares, os estudantes podem desenvolver uma compreensão ampla e crítica sobre saúde, adquirindo habilidades práticas aplicáveis ao cotidiano. Tal abordagem favorece a adoção de estilos de vida saudáveis e atua na prevenção de problemas futuros relacionados à saúde.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, destaca justamente a importância de incorporar a

temática da saúde de forma integrada ao currículo escolar. Essa iniciativa representa um avanço para a melhoria da saúde coletiva, beneficiando não apenas as comunidades locais, mas também proporcionando aos estudantes uma compreensão profunda e contextualizada das questões de saúde enfrentadas por diferentes grupos populacionais, além das intervenções eficazes para solucioná-las.

Quanto aos indicadores de saúde, estudos sugerem que a educação em saúde no ensino médio pode contribuir para melhorar os comportamentos dos estudantes e, por extensão, a saúde da comunidade, o que inclui maior adoção de hábitos saudáveis, como dieta equilibrada, atividade física regular, sono adequado e a redução de comportamentos de risco, como o consumo de substâncias nocivas (Piolli; Sala, 2020).

2.4.3 Educação em Saúde na BNCC

Baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) e oficializada pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União em 21 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 146, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um documento normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC tem como objetivo garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, em conformidade com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento normativo é aplicável exclusivamente à educação escolar, conforme estabelecido pelo § 1º do Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Dos Santos *et al.*, 2022).

No que se refere à saúde, a BNCC defende uma educação em saúde de forma ampliada, integrando diversos fatores de uma vida saudável, por meio de uma competência geral que propõe uma visão integral e humanizada da educação, enfatizando o desenvolvimento do autoconhecimento, autoestima e cuidado com a saúde física e emocional dos estudantes. Ao destacar a importância do reconhecimento das próprias emoções e das emoções dos outros, essa competência valoriza a inteligência emocional e a empatia como fundamentais para a formação integral dos alunos. Além disso, reforça a relevância da autocrítica e da habilidade de lidar com emoções e com as pressões sociais, especialmente significativas em ambientes escolares e nas relações interpessoais (Brasil, 2017, p.19). Dessa forma, contribui para a construção de indivíduos emocionalmente saudáveis, críticos, conscientes e preparados para os desafios da vida cotidiana.

Por essa formulação, podemos perceber que a promoção da saúde no contexto escolar deve abranger aspectos físicos e emocionais, tanto no âmbito pessoal quanto nas relações interpessoais. Essa ênfase na promoção de uma saúde integral, descrita na competência, pode ser verificada na correlação dessa competência com as outras competências gerais, nas quais se observa a importância da promoção de habilidades intrapessoais e interpessoais de forma transversal, explicitadas nas seguintes competências: a) “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos ... colaborando para a construção de uma sociedade solidária” (Competência 1); b) “Utilizar conhecimento das linguagens ... para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.” (Competência 4); c) “Valorizar a diversidade de saberes e vivências...” (Competência 6); d) “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos ...” (Competência 7); e) “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos” (Competência 9); f) “Agir pessoal e coletivamente com autonomia ... tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (Competência 10) (Brasil, 2017, p.18 e 19).

A BNCC para o Ensino Médio (BNCCEM) delinea que a área de Ciências da Natureza deve desempenhar um papel fundamental na construção de uma base de conhecimentos contextualizados, preparando os estudantes para tomar iniciativas, elaborar argumentos, fazer julgamentos e apresentar proposições alternativas de maneira criteriosa, dentro de processos tecnológicos. Quanto ao tema da Saúde, a BNCCEM inclui, nesse campo de conhecimento, a competência específica 2 e a habilidade EM13CNT207, que têm como objetivo levar os estudantes a desenvolverem a capacidade de identificar e analisar vulnerabilidades relacionadas aos desafios contemporâneos enfrentados pela juventude, considerando as dimensões física, psicoemocional e social.

Nessa abordagem da educação para a saúde como meio de promoção e proteção, observa-se uma estratégia para garantir os direitos de cidadania e cultivar nos estudantes um conhecimento amplo, incentivando o desejo de crescimento e uma melhor qualidade de vida. A inclusão de processos de promoção e prevenção no currículo escolar atende a uma demanda social significativa, refletindo a proposta constitucional que destaca a importância da prática de ações que promovam a consciência sanitária tanto da população quanto dos governantes. Essa

abordagem visa priorizar o direito à saúde e estimular o desenvolvimento de uma consciência saudável e um estilo de vida de qualidade desde o período educacional (Piolli; Sala, 2020).

Essa perspectiva de formação integral também se articula com as diretrizes estabelecidas pela reformulação curricular do Ensino Médio, que reconhece a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares para responder às necessidades reais dos estudantes. As premissas da reformulação curricular indicam que a Base Nacional Comum Curricular deve adotar um tratamento metodológico que assegure a interdisciplinaridade e a contextualização. Esses dois elementos, fortemente enfatizados na reforma do Ensino Médio, configuram-se como caminhos para viabilizar as propostas das áreas de conhecimento ou agrupamentos de conteúdo, promovendo uma formação integrada. Dessa forma, torna-se possível alinhar o processo educativo às características dos estudantes e ao contexto socioeconômico em que estão inseridos (Domingues; Toschi; Oliveira, 2000).

3 FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E TIPOS DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A Formação Geral Básica (FGB) é um componente essencial da educação básica, estruturada conforme as áreas de conhecimento definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas áreas abrangem Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, além de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No contexto da BNCC, as áreas de conhecimento mencionadas desempenham papéis específicos na formação dos estudantes. Linguagens e suas Tecnologias abrangem não apenas a língua materna, mas também outras formas de expressão, como as linguagens audiovisual e digital, fundamentais para a comunicação e a compreensão do mundo contemporâneo. Já Matemática e suas Tecnologias proporciona aos alunos ferramentas essenciais para a compreensão e resolução de problemas, bem como para o desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato. Ciências da Natureza e suas Tecnologias englobam disciplinas como Biologia, Física e Química, oferecendo aos estudantes uma compreensão mais profunda dos fenômenos naturais e dos avanços tecnológicos associados a essas áreas (Cunha; Da Silva, 2016). As ciências humanas e sociais aplicadas incluem disciplinas como história, geografia, filosofia e sociologia, oferecendo aos alunos uma compreensão crítica da sociedade, sua história, suas instituições e os dilemas contemporâneos.

Quanto aos Itinerários Formativos (IFs), estes seriam, em princípio, espaços destinados a experiências contextuais. No entanto, a Lei da Reforma do Ensino Médio, em seu artigo 4º, vincula os Itinerários Formativos às determinações da BNCC. Com isso, não se autoriza que as escolas construam suas propostas curriculares com base no que pesquisadores, movimentos sociais, sindicatos, estudantes, professores, entre outros, consideram, ou venham a considerar, como necessário ensinar a seus estudantes. Essa política curricular não favorece a criação de propostas que reflitam, de forma plena, as marcas pessoais e profissionais dos jovens e professores, impressas em suas subjetividades (Melo; Almeida, 2023), pois estas estão subordinadas à regulação da base curricular comum. Dessa forma, o espaço concedido à flexibilização ainda é tímido, limitando-se às disciplinas eletivas que compõem os Itinerários Formativos, mas que se encontram sob a influência da racionalidade neoliberal.

Nos documentos oficiais, como a BNCC e o DCT-TO, os Itinerários Formativos representam uma oportunidade para que os estudantes aprofundem seus estudos em áreas de interesse, complementando a Formação Geral Básica (FGB). Essa proposta permite maior flexibilização curricular, possibilitando que os estudantes escolham entre diferentes percursos

formativos de acordo com suas aptidões, interesses e projetos de vida. Ressalta-se que os itinerários podem ser direcionados a áreas específicas do conhecimento, como Ciências Exatas, Ciências Humanas, Artes, Tecnologia, entre outras, ou ainda à formação técnica e profissional, considerando as demandas do mundo do trabalho e as necessidades locais e regionais (Lopes, 2014).

O autor, ao problematizar os Itinerários Formativos no contexto da BNCC e da política curricular para o Ensino Médio, nos alerta para a falsa ideia de flexibilização curricular propagada por essa reforma, uma vez que inviabiliza, na prática, a autonomia pedagógica. Isso ocorre porque tenta controlar os projetos de futuro dos jovens por meio de metas prefixadas, reduzindo a educação à mera aprendizagem de conteúdos.

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio define os itinerários formativos como sendo um “conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p12). Os itinerários são reconhecidos, nos documentos, como a parte flexível da organização curricular do Ensino Médio, onde é proporcionado aos estudantes a possibilidade de escolher em qual área de conhecimento quer aprofundar seus estudos.

Os Itinerários Formativos (IFs), supostamente, representam uma importante ferramenta para a personalização do percurso educacional dos estudantes, permitindo que desenvolvam suas potencialidades de forma mais ampla e diversificada. Essa proposta busca prepará-los não apenas para o ingresso no ensino superior, mas também para o exercício da cidadania e a inserção no mercado de trabalho, em consonância com as demandas e desafios da sociedade contemporânea.

Para que essa personalização ocorra de forma coerente com os princípios da BNCC, as competências específicas assumem um papel central, o objetivo das competências específicas é explicitar como as competências gerais da Educação Básica devem se manifestar em cada área do conhecimento. No documento, foram realizadas adequações nessa modalidade de competências para que estivessem alinhadas às especificidades da formação dos estudantes do Ensino Médio. Por fim, para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de cada área, a elas está associado um conjunto de habilidades que representam as aprendizagens essenciais a serem garantidas, no âmbito da BNCC, a todos os estudantes do Ensino Médio (Brasil, 2017, p. 33).

Nessa perspectiva, compreende-se que essa política curricular, mais especificamente, a BNCC, emerge sustentada por discursos já conhecidos: atendimento a organismos multilaterais

e um currículo centrado em competências e habilidades. Em outras palavras, “na política de currículo para o Ensino Médio, as transformações científicas, comportamentais e sociais contemporâneas são projetadas como forma de respaldar uma visão de mundo suposta como dada, como algo com o qual temos de lidar de forma transparente e direta” (Costa; Lopes, 2018, p. 307).

A BNCC, enquanto discurso oficial, tem como objetivo assegurar a aprendizagem dos estudantes, promovendo os conteúdos disciplinares de forma naturalizada. No entanto, não se propõe a problematizar esses conteúdos no momento da construção dos currículos e das políticas curriculares. Além disso, adota a perspectiva de que competências e habilidades são os principais instrumentos para o desenvolvimento da aprendizagem. Para visualizar essa organização curricular, observe, na Figura 1, o esquema das competências gerais estabelecidas para a Educação Básica.

Figura 1 - Competências gerais da Educação Básica



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>

Essas competências gerais são listadas e organizadas por meio das quatro áreas do conhecimento (Brasil, 2017b). O discurso da BNCC, nesse sentido, sustenta que é preciso garantir o direito à educação, à permanência do estudante na escola e às suas aprendizagens essenciais, conforme estabelecem a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Essas aprendizagens essenciais, definidas pela BNCC,

devem contribuir para assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências gerais. Dentro dessa lógica, a BNCC configura-se como uma tentativa de homogeneizar e controlar os sentidos de currículo, eliminando a imprevisibilidade do cotidiano escolar (Macedo, 2017).

É nesse cenário que se inserem os Itinerários Formativos, apresentados como uma das principais inovações do Novo Ensino Médio, que, segundo as Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio (DCNEM), são:

[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitem ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento dos estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018b, p. 2).

Conforme o documento, essa formulação sustenta o discurso da flexibilização curricular e do protagonismo juvenil que marca a reforma do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que evidencia uma orientação tecnicista e utilitarista, fortemente alinhada às exigências do mercado de trabalho. Embora esse arranjo aparente variedade e liberdade de escolha, ele se insere em um modelo curricular estruturado sob forte racionalidade gerencial, orientado por competências e habilidades prescritas, muitas vezes desvinculadas das realidades vividas pelos estudantes. Como destacam Costa e Lopes (2018, p. 307), “as transformações científicas, comportamentais e sociais contemporâneas são projetadas como forma de respaldar uma visão de mundo suposta como dada, como algo com o qual temos de lidar de forma transparente e direta”, o que acaba por naturalizar certas formas de organização curricular e limitar a construção de sentidos mais plurais e críticos para a educação.

Para ilustrar como essa estrutura se materializa no currículo, apresenta-se, na Figura 2, os tipos de Itinerários Formativos previstos, que demonstram as possibilidades de aprofundamento nas diferentes áreas do conhecimento, bem como a formação técnica e profissional. No entanto, longe de representar uma abertura real ao protagonismo estudantil, pode traduzir uma racionalização da formação, ajustada às demandas de um modelo educacional neoliberal.

Figura 2 – Tipos de itinerários



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>

No entanto, embora essa estrutura aparente diversidade e flexibilidade, ela está submetida a uma lógica de regulação centralizada, uma vez que as opções de itinerários são previamente definidas pelas diretrizes nacionais. Tal conformação limita a construção de percursos verdadeiramente personalizados e contextualizados, especialmente em escolas públicas com menor infraestrutura. Como observa Macedo (2017), essa organização curricular tende a “expulsar a imprevisibilidade do chão da escola”, submetendo os sujeitos a um modelo prescrito, que reduz a complexidade das práticas educativas a metas e indicadores de desempenho. Assim, a figura dos itinerários, longe de ser um instrumento de emancipação, pode ser compreendida como uma engrenagem da racionalidade neoliberal aplicada à educação.

Figura 3 – Formação técnica e profissional



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>

A Figura 3, Formação Técnica e Profissional, destaca essa modalidade como uma das possibilidades dos Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio, essa proposta visa aproximar os estudantes ao mundo do trabalho por meio da oferta de cursos técnicos articulados à formação geral básica. Ainda que, à primeira vista, essa integração possa representar um avanço em termos de empregabilidade e valorização do ensino técnico, é necessário problematizar os efeitos dessa política no contexto educacional brasileiro. Como argumenta Frigotto (2018), a ênfase na formação técnica e profissional, quando dissociada de uma sólida formação humana, tende a instrumentalizar o currículo, subordinando a escola às lógicas do mercado. Essa perspectiva esvazia o papel crítico e emancipador da educação, reduzindo o sujeito à condição de mão de obra.

Além disso, Saviani (2008) alerta que políticas educacionais que priorizam a adaptação dos jovens ao mercado de trabalho frequentemente negligenciam o direito à formação plena, comprometendo a construção de uma cidadania crítica e participativa. Assim, embora a Figura 3 apresente a formação técnica como uma escolha legítima dentro da arquitetura curricular do Novo Ensino Médio, é preciso reconhecer que, em contextos de desigualdade estrutural, essa escolha pode ser, na prática, a única alternativa disponível a estudantes das classes populares, o que reforça processos de segmentação e reprodução social. Nesse sentido, a proposta da BNCC, ao privilegiar competências e habilidades voltadas ao mercado, insere-se em uma lógica

de racionalidade neoliberal que, conforme apontam Dardot e Laval (2016), transforma a educação em um instrumento de gestão da vida, guiado por produtividade, desempenho e empregabilidade.

3.1 Novo Ensino Médio no estado do Tocantins

A implementação do Novo Ensino Médio no estado do Tocantins, iniciada em 2019 com a introdução de 56 unidades escolares designadas como escolas-piloto, representa um marco significativo na educação da região. Este movimento foi impulsionado pela necessidade de alinhar as práticas educacionais locais às diretrizes estabelecidas pela BNCC.

Com essa transição, a estrutura curricular e o conteúdo programático foram revisados e adaptados para atender às exigências e recomendações da BNCC, visando a uma formação mais completa e alinhada às demandas contemporâneas (Dos Santos *et al.*, 2022). As escolas-piloto assumiram um papel crucial nesse processo, atuando como modelos e espaços de experimentação para as mudanças propostas. Elas se tornaram laboratórios educacionais, nos quais diferentes abordagens pedagógicas puderam ser testadas e refinadas antes da implementação em larga escala. Essa abordagem gradual e experimental contribuiu para uma transição mais suave e eficaz do antigo modelo de Ensino Médio para o novo paradigma educacional. Uma das principais alterações trazidas pelo Novo Ensino Médio é a flexibilização curricular, que possibilita aos estudantes escolher itinerários formativos conforme seus interesses, habilidades e projetos de vida.

A flexibilização curricular proposta pelo Novo Ensino Médio visa proporcionar uma educação mais personalizada, ajustada às necessidades e aos interesses individuais dos estudantes. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades específicas e estimula maior autonomia no processo de aprendizagem (Souza *et al.*, 2023). No Tocantins, a implementação dessa política educacional envolveu a atualização e a capacitação dos professores, com o objetivo de prepará-los para enfrentar os novos desafios pedagógicos impostos por essa reformulação. Dentre as mudanças, destaca-se a adoção de práticas pedagógicas mais interativas, colaborativas e centradas no estudante, voltadas ao estímulo do pensamento crítico, da criatividade e da resolução de problemas.

Nesse contexto, Nóvoa (2019) defende que a escola do século XXI deve romper com os modelos tradicionais e padronizados, promovendo percursos formativos mais flexíveis, que respeitem a diversidade dos sujeitos e favoreçam seu protagonismo. A experiência do Tocantins, segundo os documentos oficiais, não apenas busca se alinhar às diretrizes da BNCC,

mas também visa preparar os estudantes para os desafios contemporâneos, contribuindo para sua formação integral. Trata-se de uma tentativa de construir uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade, capaz de responder às constantes transformações da sociedade e às exigências de um mundo em permanente mudança.

A criação do Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO), voltado para o Ensino Médio, representou um passo fundamental no processo de implementação do Novo Ensino Médio no estado. Essa etapa, segundo descrito no DCT-TO, envolveu colaboração ampla e multidisciplinar, reunindo professores da rede de ensino, técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), docentes da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) (Tocantins, 2022).

Em 2022, o DCT-TO, etapa Ensino Médio, foi homologado pela Resolução do (CEE) nº 108, de 21 de junho de 2022. A aprovação e homologação do DCT-TO pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio da Resolução nº. 169 de 20/12/2022, conferiu legitimidade e reconhecimento oficial ao documento, consolidando-o como o guia curricular oficial para o Ensino Médio no território do Tocantins.

A experiência do Tocantins, segundo o DCT-TO, não apenas delineou a estrutura curricular do Ensino Médio no estado, como também estabeleceu as bases para uma abordagem educacional dinâmica, flexível e centrada no aluno. Por meio desse documento, foram definidos os objetivos de aprendizagem, os conteúdos programáticos e as estratégias pedagógicas que orientam o processo educacional nas escolas do Tocantins, garantindo coerência e consistência no ensino oferecido em todo o território.

Ao envolver uma ampla variedade de atores e assegurar uma base sólida de consulta e validação, o processo de elaboração do DCT-TO evidenciou um compromisso coletivo com a melhoria da qualidade da educação no Tocantins. A implementação desse documento oferece uma estrutura robusta e adaptável para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios do século XXI (Dos Santos *et al.*, 2022).

Segundo DCT-TO, a implementação precoce do Novo Ensino Médio (NEM) nas 324 unidades escolares de ensino médio do Estado do Tocantins, iniciada em 2023, evidencia o comprometimento local em antecipar as diretrizes educacionais propostas pelo calendário nacional. Esse movimento demonstra a predisposição das autoridades educacionais tocaninenses para adotar práticas inovadoras e se adaptar às demandas contemporâneas da educação. A antecipação da implementação do NEM no Tocantins pode ser interpretada como um esforço para modernizar o sistema educacional e alinhar-se às tendências internacionais em

educação. O DCT- TO, que orienta a implementação do novo ensino médio, está organizado da seguinte forma:

Caderno 1 - Disposições Gerais, contendo os pressupostos teóricos e filosóficos;

Caderno 2 - Formação Geral Básica;

Caderno 3 - Itinerários Formativos (Unidades Curriculares): a) Trilhas de Aprofundamento por áreas de conhecimento.

Caderno 4 - Itinerários Formativos (Unidades Curriculares): a) Eletivas; b) Projeto de Vida.

O DCT-TO – Etapa Ensino Médio representa uma etapa importante da educação no Estado do Tocantins, e sua consolidação em cinco cadernos reflete uma abordagem abrangente e estruturada. A proposta pedagógica para a rede de ensino destaca três frentes fundamentais, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e oferecer uma educação mais significativa e inclusiva. Há destaque no foco no protagonismo dos estudantes e em seus projetos de vida, por meio de uma abordagem que prioriza a escolha orientada daquilo que desejam estudar. Isso não apenas incentiva o engajamento dos alunos, mas também os capacita a tomar decisões conscientes sobre seu percurso educativo e profissional (Souza *et al.*, 2023).

A proposta pedagógica enfatiza a valorização da aprendizagem, o que se reflete na ampliação da carga horária de estudos. Essa medida não apenas proporciona mais tempo para o aprofundamento dos conteúdos, mas também permite uma abordagem mais dinâmica e contextualizada, favorecendo a internalização do conhecimento. A garantia dos direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens representa um compromisso com a equidade educacional, assegurando que cada estudante tenha acesso a uma base sólida de conhecimentos e habilidades essenciais para sua formação integral (Dantas; Pereira, 2022).

O DCT-TO, Etapa Ensino Médio, visa não apenas garantir a qualidade do ensino, mas também promover a formação integral dos jovens, preparando-os para os desafios do século XXI. Ao valorizar o protagonismo estudantil, ampliar a carga horária de estudos e flexibilizar o currículo, a proposta pedagógica demonstra um compromisso com uma educação mais inclusiva, participativa e voltada para o desenvolvimento pleno de cada aluno. Essa abordagem holística reflete uma visão progressista da educação, que reconhece a importância de empoderar os estudantes e de proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem significativas e transformadoras (Dos Santos *et al.*, 2022).

O alinhamento com a BNCC é, sem dúvida, um passo fundamental, uma vez que o documento propõe a promoção de aprendizagens comuns e obrigatórias, baseadas em competências que buscam preparar os jovens tanto para o mundo acadêmico quanto para a vida

em sociedade e o mercado de trabalho. Ao adotar essa perspectiva, o DCT-TO demonstra estar em conformidade com os princípios norteadores da BNCC, o que potencialmente contribui para uma educação mais equitativa e estruturada (Silva Júnior *et al.*, 2019).

No entanto, é importante refletir se o alinhamento formal aos princípios da BNCC, por si só, garante uma educação de qualidade. A efetividade desse alinhamento depende de uma série de fatores, como a formação continuada dos professores, a infraestrutura das escolas, os recursos didáticos disponíveis e a capacidade de adaptação do currículo às realidades locais. Sem esses elementos, o risco é que a implementação da BNCC se restrinja ao plano normativo, sem promover mudanças concretas no cotidiano escolar e na aprendizagem real dos estudantes.

Portanto, embora o alinhamento com a BNCC represente uma diretriz importante, ele deve ser acompanhado de ações estruturantes que assegurem a sua aplicação prática e efetiva. Só assim será possível alcançar, de fato, uma educação de qualidade que prepare os jovens para os desafios do século XXI.

Segundo Moura, Lima Filho (2017), ao direcionar o currículo para os interesses profissionais e acadêmicos dos estudantes e ao garantir uma conexão com as competências preconizadas pela BNCC, o DCT-TO, Etapa Ensino Médio, representa um importante passo na construção de um sistema educacional mais inclusivo, relevante e orientado para o desenvolvimento integral dos jovens. Essa abordagem coloca o aluno no centro do processo educativo, reconhecendo sua singularidade e valorizando suas aspirações e potencialidades individuais.

Nesse sentido, o conceito de Ensino Médio Inovador, conforme proposto pelo DCT-TO, reflete uma abordagem educacional progressista, pautada na valorização dos interesses e necessidades individuais dos estudantes. Essa proposta considera o aluno como protagonista de seu próprio processo formativo e busca promover uma maior integração e participação de toda a comunidade escolar na definição e implementação do currículo. Essa concepção está alinhada às diretrizes de uma educação emancipadora, que, segundo Freire (1996), reconhece o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento. Além disso, autores como Arroyo (2013) defendem que a inovação no Ensino Médio exige o rompimento com modelos tradicionais e a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com os contextos reais dos jovens, suas culturas, trajetórias e projetos de vida.

Ainda segundo o DCT-TO, ao envolver ativamente alunos, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar na elaboração do currículo, o Ensino Médio no Tocantins assegura que as diretrizes e os princípios do documento sejam respeitados e aplicados de forma eficaz. Essa participação contribui para a construção de um ambiente educacional

mais democrático e colaborativo, no qual as decisões são tomadas coletivamente e em consonância com as necessidades reais dos estudantes e da comunidade.

A abordagem participativa não apenas fortalece o senso de pertencimento e identidade dos alunos em relação à escola, mas também torna o processo de ensino e aprendizagem significativo e conectado com suas vivências. Ao serem incluídos na definição do currículo, os estudantes têm a oportunidade de expressar seus interesses, expectativas e aspirações, o que favorece um maior engajamento e motivação no percurso formativo (Lopes, 2014).

Nesse contexto, para que essa proposta curricular participativa se materialize de forma concreta no cotidiano escolar, o DCT-TO conta com os cadernos pedagógicos como instrumentos estruturantes. Eles constituem uma ferramenta fundamental para a organização e sistematização do ensino, oferecendo diretrizes e recursos que auxiliam os professores no desenvolvimento de práticas educativas coerentes com os princípios do documento. No sistema em questão, esses cadernos são divididos em três volumes distintos, cada um com funções específicas.

O Caderno 1, intitulado Disposições Gerais, apresenta informações relacionadas ao currículo, às diretrizes educacionais e administrativas, bem como aos aspectos organizacionais do sistema de ensino. O Caderno 2, denominado Formação Geral Básica, concentra-se nos conteúdos vinculados à formação básica dos estudantes, estruturados por áreas do conhecimento. Essa organização favorece uma abordagem mais integrada e abrangente dos temas, facilitando a compreensão e o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para essa etapa da educação.

Por fim, o Caderno 3, dedicado às Trilhas de Aprofundamento, oferece oportunidades para que os estudantes se aprofundem em áreas específicas do conhecimento ou em temas transversais relevantes, contribuindo para a construção de itinerários formativos alinhados aos seus interesses e projetos de vida.

No caso das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias, a subdivisão em cinco blocos distintos indica uma variedade de abordagens e temas dentro desse domínio curricular. Nessas trilhas específicas, como, Amplifica! A linguagem em movimento, Clube dos Literatos Juvenis, Eu sou o meu padrão, Cultura Digital – na *vibe* das redes e Aperta o Play!, é possível perceber uma gama diversificada de tópicos e atividades voltadas a promover uma compreensão mais profunda e contextualizada das linguagens e de suas interações com a tecnologia na contemporaneidade.

Essa segmentação em trilhas de aprofundamento, segundo o DCT-TO, representa uma abordagem pedagógica inovadora, ao permitir que estudantes explorem interesses pessoais,

desenvolvam habilidades específicas e ampliem seu repertório cultural e tecnológico. Essa estrutura também incentiva a autonomia dos alunos, ao oferecer opções para que direcionem seu próprio aprendizado conforme seus interesses e necessidades individuais. A organização dos cadernos e trilhas revela uma preocupação em proporcionar uma educação contextualizada, dinâmica e alinhada às demandas da sociedade contemporânea, na qual as linguagens e as tecnologias desempenham papéis cada vez mais relevantes.

Essa concepção está em consonância com o que defende Soares (2015), ao afirmar que a personalização do percurso formativo contribui para uma aprendizagem mais significativa e eficaz, respeitando a diversidade de trajetórias e ritmos dos estudantes. Da mesma forma, Arroyo (2013) argumenta que um currículo que dialoga com os projetos de vida dos jovens amplia as possibilidades de engajamento, garantindo sentido ao processo educativo e valorizando os saberes e experiências dos sujeitos em formação. Tal abordagem, portanto, contribui para a formação de estudantes críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios do mundo atual.

As Trilhas de Aprofundamento de Matemática e suas Tecnologias apresentam uma abordagem diversificada e contemporânea, explorando a interconexão entre os conteúdos matemáticos e o mundo atual, especialmente no contexto digital. As diferentes trilhas abordam desde a contribuição da matemática para o desenvolvimento tecnológico até temas diretamente relacionados à vida prática dos estudantes, como Finanças Pessoais e planejamento futuro. Essa perspectiva amplia a compreensão da matemática para além do espaço acadêmico, valorizando seu papel como ferramenta essencial para a leitura crítica da realidade e a atuação consciente na sociedade.

Além disso, segundo o DCT-TO a utilização da modelagem matemática em situações reais evidencia a importância de compreender e aplicar conceitos matemáticos no cotidiano, reforçando sua relevância em áreas como juventude, democracia e cidadania. Ao conectar o conteúdo escolar a temas sociais, econômicos e culturais, essas trilhas contribuem para uma aprendizagem mais significativa, promovendo o desenvolvimento de competências que capacitam os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

As Trilhas de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas direcionam o foco para questões mais amplas relacionadas à história, cultura, sociedade e sustentabilidade. A trilha Vozes da juventude: passado e presente para um novo futuro, por exemplo, propõe a exploração de diferentes perspectivas e experiências dos jovens ao longo da história, incentivando uma reflexão crítica sobre o papel da juventude na construção de novos futuros. Já Cidadania e Sustentabilidade e Sementes do Cerrado tratam de questões ambientais e sociais

urgentes, promovendo a conscientização e o engajamento dos estudantes em temas relevantes para a comunidade e para o planeta.

Essa proposta dialoga com os pressupostos de Paulo Freire (1996), ao defender uma educação libertadora que estimule a leitura crítica do mundo e o protagonismo dos sujeitos históricos. Além disso, segundo Gadotti (2000), a educação para a sustentabilidade deve integrar a dimensão ambiental ao currículo, articulando os saberes e valores necessários para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e comprometidos com a transformação social.

As trilhas de aprofundamento de ciências humanas e sociais aplicadas também oferecem uma perspectiva interdisciplinar e crítica sobre questões sociais e históricas relevantes. Ao explorar temas como "Vozes da juventude" e "Cidadania e Sustentabilidade", essas trilhas incentivam os estudantes a refletirem sobre sua própria identidade, história e papel na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. A inclusão de temas relacionados à comunicação e produção audiovisual, como "Uma ideia na cabeça e uma câmera na mão", sugere uma abordagem prática e criativa para a compreensão e expressão de ideias e experiências.

Tanto as Trilhas de Matemática quanto as de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas oferecem oportunidades para que estudantes explorem temas relevantes, desenvolvam habilidades interdisciplinares e apliquem seus conhecimentos de forma significativa. Essa abordagem ampla e diversificada contribui para uma formação mais holística e contextualizada, preparando-os para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo.

As Trilhas de Aprofundamento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias exploram temas contemporâneos e socialmente relevantes, relacionados ao meio ambiente, à energia e à saúde. Ao tratar de questões como o agronegócio, as energias renováveis e a nutrição, essas trilhas evidenciam a importância do conhecimento científico para a compreensão e a solução de desafios globais, como as mudanças climáticas e a segurança alimentar. A integração de tecnologias emergentes, como a energia fotovoltaica e o ecoturismo, promove uma abordagem inovadora e sustentável voltada para o desenvolvimento econômico e social, ampliando a capacidade dos estudantes de compreender e intervir no mundo em que vivem.

Após a apresentação dos Cadernos 1, 2 e 3, que tratam, respectivamente, das disposições gerais, da formação geral básica e das trilhas de aprofundamento, os Cadernos 4 e 5 vêm para complementar essa estrutura curricular, oferecendo diretrizes específicas para os itinerários formativos nas áreas de disciplinas eletivas, projeto de vida e formação técnica e profissional. Esses dois últimos volumes ampliam as possibilidades de personalização da trajetória educacional, fornecendo subsídios para que os estudantes explorem seus interesses,

desenvolvam habilidades práticas e planejem seu futuro de forma mais consciente e alinhada às suas aspirações. Em conjunto, cinco cadernos configuram uma proposta pedagógica integrada e abrangente, que promove uma educação mais contextualizada, inclusiva e voltada à preparação dos jovens para os desafios do século XXI.

Para que essa proposta se concretize nas escolas, é essencial que os profissionais da educação estejam preparados para compreender e aplicar as novas diretrizes curriculares. Nesse sentido, a formação continuada em serviço para a implementação do Novo Ensino Médio no contexto do Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO) constitui um componente crucial para garantir a eficácia e a qualidade do processo educacional. Dividida em três etapas distintas, essa formação visa capacitar os diferentes segmentos profissionais envolvidos no ensino médio, abrangendo desde os professores formadores até os gestores e coordenadores pedagógicos.

Segundo o DCT-TO, a primeira etapa concentra-se na capacitação dos professores formadores, que desempenham um papel central na disseminação e implementação das diretrizes curriculares estabelecidas pelo DCT-TO. É fundamental que esses profissionais possuam um perfil técnico adequado, alinhado com as necessidades e especificidades da rede de ensino, garantindo a qualidade e a coerência da formação oferecida.

Na segunda etapa, a formação continuada em serviço é direcionada aos gestores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e demais professores que atuam no Ensino Médio. Essa etapa amplia o escopo da capacitação, contemplando não apenas aspectos curriculares, mas também questões relacionadas à gestão escolar, ao acompanhamento pedagógico e à articulação entre os diferentes atores educacionais. O objetivo é proporcionar uma compreensão abrangente e integrada do processo de implementação do DCT-TO, favorecendo uma atuação mais eficaz e alinhada com as diretrizes estabelecidas.

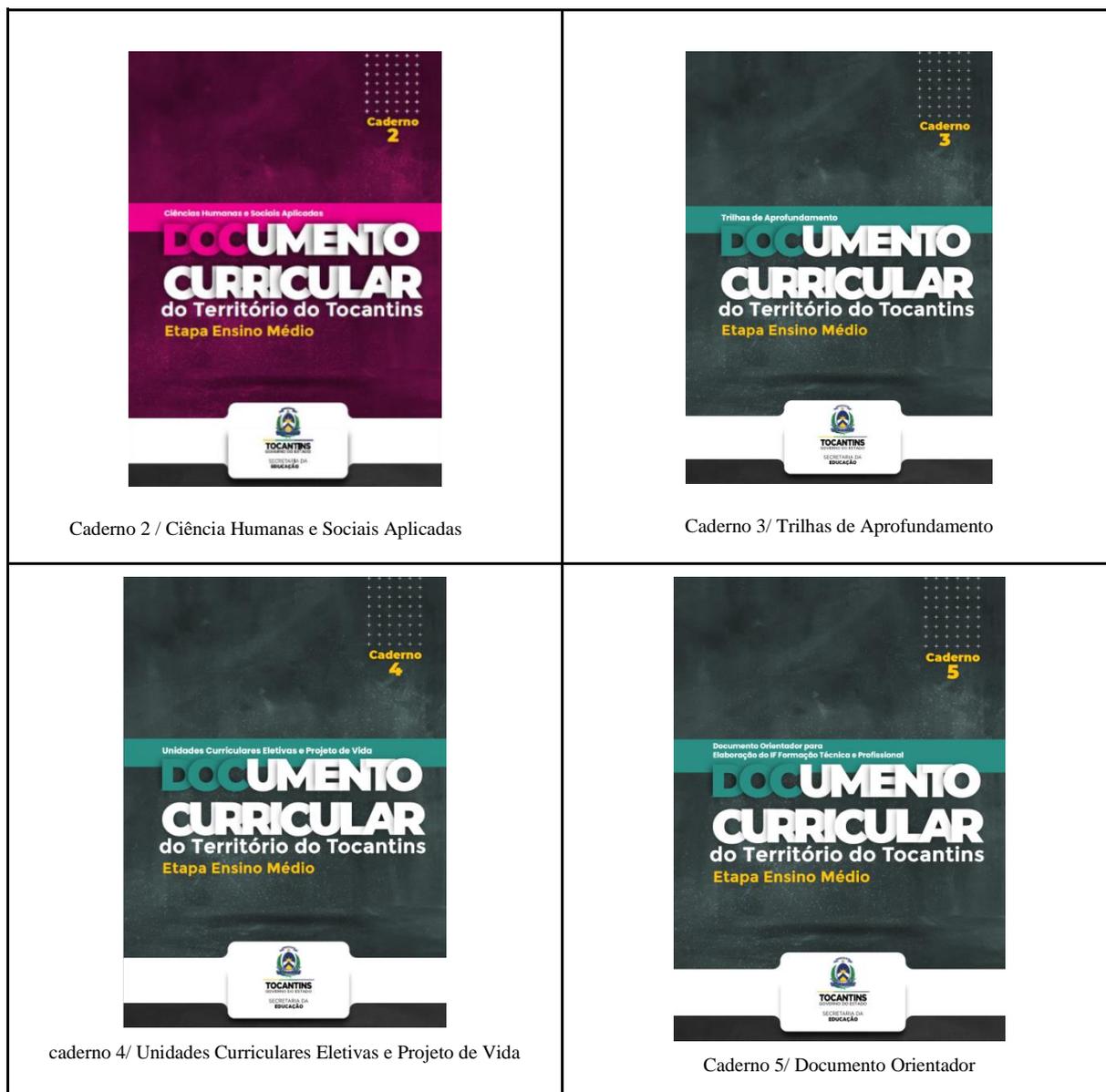
A terceira etapa da formação continuada ocorre no âmbito da própria escola, envolvendo toda a comunidade educativa no processo de implementação do novo currículo. Essa fase tem como objetivo promover uma cultura de colaboração, reflexão e aprendizado contínuo no ambiente escolar, incentivando a participação ativa de professores, estudantes, pais e demais membros da comunidade no desenvolvimento e aprimoramento do Ensino Médio.

De modo geral, as etapas da formação continuada em serviço têm como principal propósito fornecer aos profissionais do Ensino Médio do Tocantins os conhecimentos e habilidades necessários para a implementação bem-sucedida do Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO). Segundo o próprio documento, essa abordagem busca

fortalecer a qualidade do ensino e da aprendizagem, promovendo uma educação mais contextualizada, inclusiva e alinhada às demandas e realidades locais.

Figura 4 - Os cadernos presentes no DCT-TO





Fonte: SEDUC-TO/2022

Esses cadernos, que integram o Documento Curricular do Território do Tocantins para o Ensino Médio (DCT-TO/EM), estabelecem diretrizes fundamentais para a organização do currículo dessa etapa de ensino. Neles são abordados os fundamentos teóricos, os marcos legais que sustentam a proposta, bem como a valorização das juventudes em suas múltiplas dimensões. O documento enfatiza a Formação Geral Básica, estruturando o currículo por áreas do conhecimento e promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, os cadernos destacam a implementação das Trilhas de Aprofundamento e das Unidades Curriculares Eletivas, além de oferecerem orientações específicas para a Formação Técnica e Profissional, compondo uma proposta pedagógica abrangente e contextualizada.

■ Quadro 1 - Itinerários Formativos propostos para o Ensino Médio no estado do Tocantins/ 2024

TRILHAS DE APROFUNDAMENTO	OBJETIVO
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	
VOZES DA JUVENTUDE: PASSADO E PRESENTE PARA UM NOVO FUTURO	Propiciar aos estudantes o reconhecer-se como sujeitos da história do presente, passado e futuro a partir de conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos, políticos e geográficos, propondo reflexões, problematizações e intervenções em questões de natureza sociocultural e ambiental, de forma que atendam e discutam a diversidade e promovam a socialização e articulação de temas e grupos em consonância ao estímulo de seu protagonismo estudantil, principalmente no que repercute as realidades das juventudes tocantinenses.
SEMENTES DO CERRADO: CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE	Possibilitar ao estudante, no seu processo formativo, momentos para o aprofundamento dos conhecimentos que estão relacionados ao seu projeto de vida no âmbito do mundo do trabalho, no que tange a gestão de iniciativas empreendedoras, que impactam diretamente nos seres humanos, na sociedade, no meio ambiente, produzindo efeitos positivos e transformações substanciais para o homem, a fauna e a flora no atendimento às questões relacionadas à preservação, sustentabilidade e ao exercício da cidadania no âmbito local e regional.
UMA IDEIA NA CABEÇA E UMA CÂMERA NA MÃO	Ofertar atividades teóricas e práticas que envolvem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em conjunto com a área de Linguagens e suas tecnologias, desenvolvendo a autonomia, a criticidade e o protagonismo, por meio da oralidade e da comunicação, empregando tecnologias diversas na produção de conteúdos ligados às mídias.
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	
MEU MUNDO, MEU FUTURO: ME AJUDA A CONSTRUIR?	Desenvolver a capacidade de resolver os problemas inerentes à sua comunidade em que habita, utilizando e aprofundando conhecimentos na área de Matemática e Ciências da Natureza já iniciados nos anos anteriores, bem como obter novos conhecimentos que se mostrarem necessários à resolução de situações problemáticas envolvendo as atividades cotidianas nas propriedades rurais e suas respectivas extensões de alcance geral.
FINANÇAS PESSOAIS	Não tem objetivo geral, só objetivos de cada eixo estruturante.
MODELAGEM MATEMÁTICA APLICADA À VIDA: CONSTRUINDO O SABER MATEMÁTICO	Interpretar e compreender os mais diversos fenômenos do nosso cotidiano, por meio da construção de modelos matemáticos, tendo a consciência de que

A PARTIR DAS RELAÇÕES SOCIAIS	modelar nem sempre significa encontrar a solução e que os modelos precisam ser ajustáveis para garantir maior afinidade com o fenômeno estudado.
CONTRIBUIÇÕES DA MATEMÁTICA PARA O MUNDO DIGITAL.	Oportunizar o aprofundamento acadêmico em temas importantes que poderão melhorar as possibilidades de ingresso nas áreas de computação gráfica, comércio e indústria.
COMO A MATEMÁTICA SE CONECTA COM A JUVENTUDE, COM A DEMOCRACIA E COM A SOCIEDADE?	Despertar no estudante a consciência acerca da formação da sociedade em que vivemos, os fatores históricos e geográficos que determinaram os rumos das cidades, dos estados e do país, a partir da análise dos dados estatísticos que transcrevem informações importantes na tomada de consciência enquanto cidadão.
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	
AMPLIFICA	<p>Reconhecer o valor das diferentes culturas, desenvolvendo o espírito crítico e o respeito por elas, agindo solidariamente com seus membros e abrindo-se ao diálogo;</p> <p>Compreender que a língua é constituída por variações linguísticas, que devem ser respeitadas de acordo com as situações de produção;</p> <p>Refletir sobre o preconceito linguístico na sociedade brasileira;</p> <p>Superar a discriminação relacionada às diferentes formas de falar do povo brasileiro;</p> <p>Perceber e superar a discriminação relacionada à fluência e sotaques da língua inglesa;</p> <p>Reconhecer a existência do preconceito linguístico dentro e fora da sala de aula;</p> <p>Despertar a consciência crítica a respeito da necessidade de combater o preconceito linguístico.</p>
CULTURA DIGITAL – NA VIBE DAS REDES	Não tem objetivo geral, só objetivos de cada eixo estruturante.
EU SOU O MEU PADRÃO	<p>Desenvolver a capacidade crítica em relação ao entendimento dos conceitos de belo e beleza, para compreender a individualidade da pessoa humana, respeitando suas características físicas, biológicas e genéticas.</p> <p>Compreender como os padrões de beleza foram modificados ao longo da história para atender a uma ideologia dominante, seja ela política, sociológica ou mercadológica.</p> <p>Desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, bem como construir uma consciência de respeito e valorização da diversidade cultural presente na sociedade.</p> <p>Refletir e compreender como o mercado capitalista explora e cria tipos ideais de corpo para fins comerciais.</p> <p>Desenvolver a capacidade de autoaceitação, de autoconhecimento e de consciência corporal, para que se possa construir uma rotina de prática de atividade</p>

	<p>física, aliada a uma alimentação saudável, para a manutenção da saúde;</p> <p>Desenvolver a capacidade crítica em relação aos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade contemporânea;</p> <p>Respeitar e valorizar a diversidade cultural presente na sociedade;</p> <p>Adotar práticas de consumo consciente;</p> <p>Compreender como o cuidado com o corpo passou a ser uma preocupação da sociedade;</p> <p>Compreender a relação entre saúde corporal e hábitos saudáveis.</p>
CLUBE DOS LITERATOS JUVENIS	<p>Desenvolver a proficiência da leitura, bem como o embasamento para interpretação, compreensão, atos de linguagens, contexto de produção, apreciação e réplica de textos;</p> <p>Ampliar, consolidar e aprofundar os conhecimentos por meio da prática da leitura literária;</p> <p>Desenvolver interesse e fruir obras da literatura clássica, universal, contemporânea e regional, de acordo com seu estilo, escolha e preferência pessoal;</p> <p>Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais por meio de leituras literárias, seja em espaço presencial ou virtual, que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade;</p> <p>Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens para participar de projetos literários e/ou processos criativos;</p> <p>Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio das leituras literárias.</p>
APERTA O PLAY!	<p>Aprofundar e ampliar conhecimentos estruturantes da área das Linguagens e suas Tecnologias.</p> <p>Preparar os participantes para o prosseguimento de seus estudos na área das Linguagens, no campo das tecnologias digitais de informação e comunicação.</p> <p>Preparar os participantes para o mundo do trabalho no âmbito da produção de mídias e da realização de eventos que demandem conhecimentos e habilidades sobre as tecnologias digitais, nos campos audiovisual e musical.</p> <p>Construir solução para um ou mais problemas específicos da sociedade/comunidade na qual vive, a partir da identificação de um problema real.</p>
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	
AGRONEGÓCIO E AGRICULTURA FAMILIAR	Não tem objetivo geral, só objetivos de cada eixo estruturante.
NUTRIÇÃO E QUALIDADE DE VIDA: CUIDADO DO CORPO E DA MENTE	Não tem objetivo geral, só objetivos de cada eixo estruturante.
ENERGIAS RENOVÁVEIS	Não tem objetivo geral, só objetivos de cada eixo

	estruturante.
ECOTURISMO EM FACE DO EMPREENDEDORISMO	Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seu projeto de vida com foco na Educação Ambiental, despertando para o potencial socioeconômico da atividade turística de modo sustentável.

Fonte: <https://www.to.gov.br/seduc/trilhas-de-aprofundamento/6ftqn5j6mbiw> - adaptado pela autora.

Cada uma das trilhas propostas no DCT-TO inclui uma série de tópicos a serem explorados, acompanhados de palavras-chave e objetivos a serem atingidos. No entanto, observam-se discrepâncias que podem comprometer a implementação e a execução efetiva desse plano de estudos. Certas evidências indicam a necessidade de revisão do documento, o que pressupõe a existência de um currículo previamente estruturado e pouco flexível.

Por outro lado, ao analisarmos a descrição dos percursos formativos, percebemos que estes parecem, em muitos casos, apenas cumprir requisitos de uma proposta rígida. Embora o Documento Curricular do Território do Tocantins indique a possibilidade de introduzir maior flexibilidade ao currículo por meio dos itinerários formativos, há dúvidas quanto à sua aplicabilidade prática. Isso ocorre porque a forma como os itinerários estão apresentados tende a reforçar a ideia de que o papel do educador se restringe ao cumprimento de um roteiro pré-estabelecido, com pouco espaço para adaptações, inovação pedagógica ou escuta ativa das especificidades do contexto escolar.

Essa crítica dialoga com Pacheco (2001), ao afirmar que o currículo não deve ser visto como um produto fechado, mas como um processo contínuo de construção, que envolve negociações e interpretações no contexto das práticas escolares. Da mesma forma, Sacristán (2017) adverte que currículos excessivamente prescritos limitam a autonomia dos professores, enfraquecendo seu papel como mediadores críticos do conhecimento e dificultando a contextualização dos conteúdos à realidade dos alunos. Nesse sentido, a suposta flexibilidade curricular pode, na prática, ser anulada por modelos engessados de implementação.

Ao retomar nosso objetivo de pesquisa, constatamos que, apesar da ampla gama de objetivos descritos nas trilhas — trinta e cinco ao todo — apenas três abordam questões relacionadas à saúde. Esses objetivos concentram-se em uma única trilha do conhecimento, o que se destaca como um dado relevante. Considerando o caráter transversal do tema da saúde e a importância de uma abordagem interdisciplinar no contexto da formação integral, esperava-se uma presença mais expressiva desse tema ao longo do currículo.

Essa constatação sugere que a integração da saúde à proposta curricular pode não estar recebendo a devida atenção, o que indica a necessidade de revisão e reestruturação do documento. Incorporar significativamente o tema da saúde ao currículo contribui não apenas para a formação acadêmica, mas também para desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade, como o cuidado de si e do outro, a consciência corporal e o bem-estar coletivo.

4 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

O currículo da educação básica no Tocantins está em processo de reformulação, em decorrência da adoção das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa iniciativa tem como objetivo a uniformização e a melhoria da qualidade educacional, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a um conhecimento fundamental e equitativo, independentemente da região em que estudam.

No contexto tocantinense, o documento que deriva da BNCC é denominado Documento Curricular do Tocantins (DCT), o qual já foi implementado em todas as etapas da educação básica. No entanto, a implementação desse documento tem representado um desafio significativo para os profissionais da educação, principalmente por ocorrer, em muitos casos, sem a devida consideração das reais necessidades dos professores. A introdução de novas diretrizes frequentemente desconsidera as condições concretas do contexto educacional em que serão aplicadas, ignorando fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que caracterizam a realidade das escolas e das comunidades locais.

Essa fragilidade no processo de implementação está associada, em parte, à forma como a BNCC foi construída ao longo de suas versões. A análise do processo de elaboração revela uma participação restrita dos docentes. A primeira versão, elaborada por uma equipe de especialistas, só foi submetida à consulta pública após a intervenção da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que reivindicou a participação de todos os profissionais da educação. Em 2016, a segunda versão foi apresentada em seminários estaduais dirigidos a professores da educação básica. No entanto, a participação docente se limitou à aprovação ou rejeição de conteúdos previamente definidos, o que revela uma colaboração superficial e produz uma falsa impressão de construção coletiva.

Na terceira versão da BNCC, observamos a separação entre os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, motivada pelas discussões em andamento sobre a reformulação do Ensino Médio. Contudo, essa etapa também se caracteriza pela ausência de participação efetiva dos docentes, uma vez que a elaboração do documento foi delegada exclusivamente a um Comitê Gestor, responsável por estabelecer as normas e orientações, sem promover o envolvimento direto dos profissionais da educação que atuam na base do sistema.

Em 2018, é homologada a versão da BNCC referente ao Ensino Médio, o que causou a percepção de que as etapas da educação básica não estavam efetivamente articuladas entre si. Essa fragmentação levou à abertura de um novo processo de consulta, desta vez com caráter

meramente consultivo, sem garantia de participação efetiva dos profissionais da educação (Fonçatti; Florcena, 2021).

Diante desse contexto de pouca articulação e limitada escuta dos docentes, torna-se ainda mais evidente a necessidade de se repensar os processos de implementação curricular. É fundamental reconhecer que a consolidação de um novo currículo no Tocantins exige a participação ativa dos educadores em todas as fases, desde as discussões iniciais até a reavaliação contínua da proposta. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja um documento de caráter normativo, sua aplicação nas diferentes regiões do país precisa considerar as particularidades históricas, sociais e culturais que compõem a diversidade brasileira. Dessa forma, é possível estabelecer metas educacionais que não apenas assegurem o direito à aprendizagem, mas que também promovam o desenvolvimento de cidadãos críticos, conscientes e capazes de tomar decisões informadas sobre temas científicos, tecnológicos e sociais.

Nesse sentido, ao longo do processo de implementação, observa-se uma atenção crescente dos entes responsáveis pela formação docente, que buscam alinhar os professores às novas diretrizes educacionais. Tal alinhamento visa sustentar um modelo de educação que prepare os indivíduos para lidar com questões complexas, como as ideologias políticas, econômicas, filosóficas e culturais presentes no cotidiano. Como destaca Côrrea (2017), em estudo realizado em uma escola da rede pública, é comum que os docentes manifestem inquietações e dúvidas diante das reformas curriculares. A autora ressalta que, embora o professor tenha sido colocado como agente central das transformações na educação brasileira, o sucesso dessas mudanças depende diretamente de sua dedicação e engajamento. Assim, evidencia-se a importância de investir na formação inicial e continuada dos docentes, garantindo-lhes o domínio dos fundamentos teóricos e práticos do currículo para que possam exercer seu papel com autonomia, criticidade e competência.

Nas considerações da BNCC é possível identificar propósitos curriculares pertinentes à educação em saúde. A oitava competência geral, por exemplo, enfatiza a importância do autoconhecimento e do autocuidado, incentivando os alunos a conhecerem-se, apreciarem-se e cuidarem de sua saúde física e emocional. Essa competência também fomenta a compreensão da diversidade humana e o reconhecimento das próprias emoções e das dos outros, promovendo a autocrítica e a capacidade de lidar com elas de forma ética e respeitosa. Nesse sentido, é fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades para identificar seus pontos fortes e fragilidades, gerenciar suas emoções e preservar tanto a saúde física quanto o equilíbrio emocional (Brasil, 2018).

A articulação dessa competência com as quatro áreas do conhecimento é essencial, pois todas devem contribuir significativamente para seu desenvolvimento. Ao promover o aprendizado relacionado à saúde integral, o currículo pode preparar os jovens para enfrentar os desafios e pressões sociais de maneira consciente, respeitosa e autônoma.

Considerando esses fatores, ao implementar um novo currículo no estado do Tocantins, com base na BNCC, torna-se imprescindível que as estruturas curriculares incluam componentes e itinerários formativos que contemplem de forma efetiva as questões relacionadas à educação em saúde. Sabendo que os coordenadores pedagógicos e os coordenadores pedagógicos de área exercem papel ativo nesse processo de implementação, algumas indagações tornam-se pertinentes: os educadores concordam com os conteúdos e objetos de conhecimento voltados à educação em saúde apresentados nos Itinerários Formativos do DCT-TO? Quais desafios enfrentam ao implementar essa temática? Há outras formas mais eficazes de trabalhar a educação em saúde no contexto dos itinerários?

Diante dessas questões, consideramos necessário compreender o processo de implementação da educação em saúde nos Itinerários Formativos presentes no Documento Curricular do Território do Tocantins. No que se refere ao papel dos coordenadores, o Regimento Escolar do Estado do Tocantins (versão 2024), apresentado, no Apêndice C, uma seção específica dedicada às atribuições desses profissionais, destacando sua relevância na mediação e no acompanhamento pedagógico.

Por fim, compreender as mudanças introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 2017, no que se refere ao Ensino Médio, e analisar criticamente a implementação do novo modelo curricular no Brasil, especialmente no Tocantins, revela-se essencial diante do cenário de incertezas em que esta pesquisa está inserida.

Compreender como o Novo Ensino Médio tem sido implementado no ambiente escolar, especialmente no que se refere aos Itinerários Formativos (IFs) voltados à educação em saúde, exige um olhar atento e aprofundado, o qual só pode ser alcançado por meio da investigação direta de seu funcionamento nas escolas.

O Quadro 2 apresenta o formato escolhido para a realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, bem como a área de conhecimento à qual cada participante está vinculado. Essa organização possibilita uma melhor visualização da distribuição dos participantes e do contexto em que atuam no processo de implementação dos Itinerários Formativos do DCT-TO.

■ Quadro 2 - Formato da entrevista

Formato da Entrevista	Coordenador em qual área do conhecimento
Presencial	Ciências da Natureza e suas tecnologias
Presencial	Coordenador Pedagógico
Presencial	Matemática e suas tecnologias
Presencial	Linguagens e suas tecnologias
Remota	Matemática e suas tecnologias
Presencial	Coordenador Pedagógico
Presencial	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Presencial	Linguagens e suas tecnologias

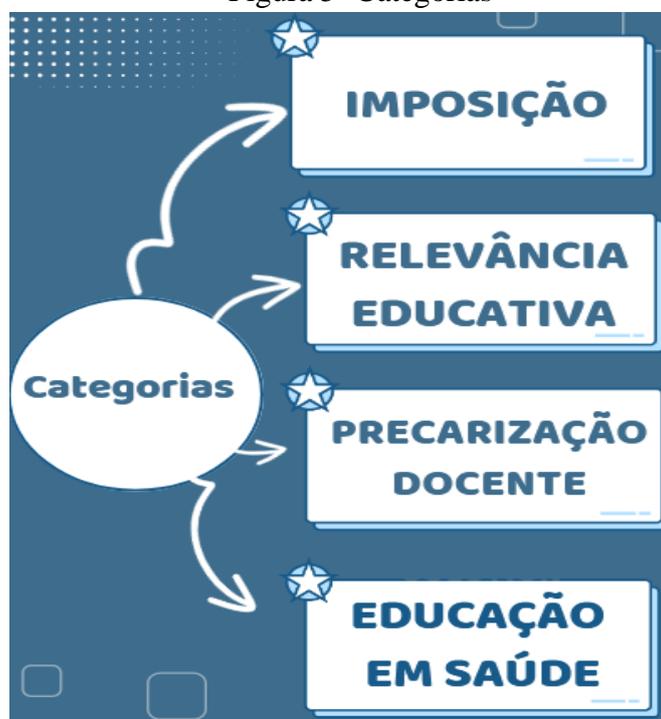
Fonte: a autora

O quadro evidencia que os participantes contemplam as quatro áreas do conhecimento, representando todos os componentes curriculares.

Utiliza-se a categorização como análise a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, as categorias são:

1. IMPOSIÇÃO
2. RELEVÂNCIA EDUCATIVA
3. PRECARIZAÇÃO DOCENTE
4. EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Figura 5- Categorias



Fonte: a autora

Ressaltamos que, em cada categoria foram selecionadas as principais falas, optamos pela escolha de 10 frases para cada categoria.

Quadro 3 – Objetivo de cada categoria

CATEGORIA	OBJETIVO
Imposição	Como é a relação dos profissionais com os documentos oficiais?
Relevância educativa	Qual a relevância dos temas trabalhados/ itinerários formativos?
Precarização docente	Como está acontecendo a implementação dos IFs?
Educação em saúde	Como a educação em saúde tem sido abordado nos IFs?

Fonte: Autora

4.1 Apresentação e análise de dados

4.1.1 Categoria Imposição

Essa categoria se refere à maneira como as diretrizes e conteúdos/objetos do conhecimento são frequentemente determinados por instâncias superiores, sem a devida consideração das realidades locais e dos contextos específicos das escolas.

Figura 6 - Categoria Imposição



Fonte: a autora

A imposição na implementação de currículos foi identificada em diversas falas, refletindo a percepção dos sujeitos da pesquisa quanto à ausência de autonomia e à imposição de diretrizes educacionais. Os trechos analisados demonstram uma crítica contundente à falta de participação efetiva dos educadores na construção dos processos educativos. O termo "autonomia", segundo os sujeitos da pesquisa, é frequentemente utilizado de forma superficial, funcionando como um mero slogan. Embora haja uma ampla discussão em torno do conceito, as análises emergentes muitas vezes carecem de profundidade, especialmente no que se refere à sua aplicação na prática docente.

Para Petroni e Souza (2009, p. 357), a autonomia está relacionada à “[...] capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade.” Elas destacam “[...] que autonomia corresponde à capacidade do sujeito de tomar decisões, de ser responsável pelos seus atos, de saber-se no mundo de maneira crítica, de ter dignidade”. As autoras afirmam que a autonomia se desenvolve por meio da educação (Petroni; Souza, 2009, p. 357).

Já Freire (2018) destaca que não basta apenas o professor exercer sua autonomia, é preciso que ele contribua para que seus alunos também desenvolvam essa capacidade, tornando-se apto a criticar e agir com liberdade e responsabilidade. O autor afirma que:

[...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (Freire, 2018, p. 58-59).

Segundo o autor, a ética não é algo que se ajusta ao gosto do momento ou às circunstâncias individuais; ela é um compromisso contínuo com o outro, com a justiça e com a liberdade. Quando nos afastamos desse compromisso, não se trata de uma mera falha ou distração, mas de uma quebra consciente de princípios fundamentais, que deve ser reconhecida e nomeada como tal. Esse pensamento se insere numa perspectiva crítica e humanizadora, fundamental para qualquer prática pedagógica, política ou social que se pretenda libertadora. Ele nos convida a uma postura de constante vigilância ética, pessoal e coletiva, diante das escolhas que fazemos nas relações humanas.

Nesse sentido, o respeito à autonomia e à dignidade de cada indivíduo deve ser compreendido como um imperativo ético, e não como um favor que se pode conceder ou retirar arbitrariamente. Essa ética da responsabilidade mútua se fragiliza quando decisões que impactam diretamente o processo educacional, como a definição de um currículo, são impostas de forma verticalizada por órgãos centrais, como a SEDUC, sem diálogo ou consenso com os educadores. Ao desconsiderar a escuta e a participação ativa dos profissionais da educação,

rompe-se com o princípio ético da autonomia, caracterizando uma forma de transgressão que compromete não apenas a democracia interna das instituições escolares, mas também o próprio sentido emancipador da educação.

A seguir, apresenta-se a análise da categoria "Imposição", que evidencia uma crítica contundente à ausência de autonomia nas decisões educacionais. As falas dos sujeitos da pesquisa revelam que as trilhas e os itinerários formativos são, em muitos casos, definidos de maneira verticalizada, sem a participação ativa de educadores e alunos, os principais sujeitos do processo educativo.

Além disso, destacam a imposição de diretrizes que desconsideram as realidades locais das escolas, o que agrava ainda mais o distanciamento entre as políticas educacionais e o cotidiano escolar. O estudo aponta que os educadores enfrentam sérios desafios ao tentar adaptar-se a orientações que não dialogam com o contexto específico em que atuam. Essa desconexão entre o que é prescrito e o que é vivido na prática pedagógica compromete a implementação eficaz dos itinerários formativos e dos conteúdos previstos, gerando sentimentos de frustração e desvalorização entre os educadores.

Nesse cenário, torna-se evidente a transgressão do princípio ético do respeito à autonomia, como discutido por Freire (2018). A ausência de diálogo e a centralização das decisões ferem o compromisso ético com a liberdade e com a justiça, pilares fundamentais para uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora.

Há um descontentamento significativo em relação à imposição de currículos padronizados, que não oferecem flexibilidade para atender às necessidades particulares das escolas e de seus alunos. Tal padronização, muitas vezes imposta por órgãos centrais, desconsidera a diversidade dos contextos escolares e compromete a construção de uma prática pedagógica significativa e contextualizada. Para Sacristán (2017), a rigidez dos currículos prescritos reduz a autonomia dos educadores e limita sua capacidade de tomar decisões pedagógicas adequadas às realidades locais. Essa percepção é compartilhada por diversos segmentos da comunidade escolar, que apontam a ausência de participação efetiva na definição de conteúdos e metodologias como um fator que enfraquece tanto a identidade profissional dos docentes quanto o protagonismo dos discentes.

Seara em que Apple (2006) destaca que a centralização das decisões curriculares e a tecnificação do ensino contribuem para a desprofissionalização do professor, esvaziando sua função crítica e transformadora. Nesse sentido, a imposição de documentos curriculares e a ausência de espaço para adaptações emergem como questões críticas, levando muitos

educadores a sentirem que sua autonomia, bem como a dos alunos, está comprometida, o que impacta negativamente a qualidade e a efetividade das práticas educativas.

A análise evidencia uma crítica à falta de autonomia nas decisões educacionais, com destaque para a rapidez na implementação de mudanças como um dos principais pontos de insatisfação. A velocidade com que novas diretrizes são impostas compromete o tempo necessário para que educadores e estudantes possam compreendê-las e se adaptar adequadamente. Essa falta de preparo e de diálogo prévio pode resultar em resistência e até mesmo na rejeição das orientações propostas.

A constatação de que os professores têm sua autonomia limitada e não dispõem de espaço para modificar as diretrizes curriculares revela um sentimento de impotência diante das decisões impostas. Observamos uma percepção generalizada de que houve poucas oportunidades reais de participação dos educadores na construção dos documentos oficiais. Essa exclusão do processo decisório contribui para que os docentes sejam reduzidos a executores de orientações predefinidas, sem margem para adaptar os conteúdos às necessidades e realidades específicas de seus alunos.

A crítica à chamada "falsa participação" sugere que, mesmo quando há consultas formais aos educadores, estas não se traduzem em um envolvimento efetivo no processo de construção das diretrizes. A percepção de que essa participação é meramente simbólica, sem impacto real nas decisões, reforça o sentimento de falta de autonomia entre os professores. A imposição de documentos e diretrizes curriculares emerge como um tema recorrente nas análises, revelando que as trilhas formativas são, em grande parte, definidas sem diálogo com as escolas. Isso evidencia a limitação de liberdade por parte das instituições e dos educadores para adaptar os itinerários às necessidades e interesses dos alunos, comprometendo a personalização do ensino e a adequação aos contextos locais.

De forma geral, a análise da categoria aponta uma crítica profunda à ausência de autonomia nas decisões educacionais. A imposição de diretrizes pré-determinadas, a participação superficial de professores e estudantes, a rigidez do currículo, sem margem para adaptações, e a implementação acelerada das mudanças são fatores que alimentam essa percepção negativa. Esses elementos revelam um modelo centralizador que dificulta a construção de uma educação dialógica, democrática e contextualizada.

Essa percepção se materializa com força nos relatos dos próprios professores, que evidenciam claramente a falta de autonomia em sua prática. Muitos manifestam um sentimento de impotência diante de decisões impostas, sem a possibilidade de realizar alterações significativas. A ausência de participação ativa na elaboração dos documentos curriculares,

especialmente no que diz respeito às trilhas de acompanhamento, reforça a impressão de que os docentes são vistos apenas como executores de diretrizes, sem liberdade para adaptar os conteúdos às necessidades específicas de seus alunos.

A sensação de que sua participação é meramente simbólica, sem impacto real nas decisões, reforça a percepção de exclusão vivida no cotidiano escolar. Tanto professores quanto estudantes relatam que suas vozes raramente são ouvidas ou consideradas nos processos decisórios, o que intensifica o distanciamento entre os sujeitos da prática educativa e as instâncias responsáveis pelas políticas.

A imposição de diretrizes, portanto, configura-se como um tema recorrente nas análises realizadas. Fica evidente que escolas e educadores não possuem liberdade para adaptar os itinerários formativos às realidades locais e às preferências dos estudantes. Essa limitação compromete a efetividade das propostas pedagógicas, restringe a personalização do ensino e dificulta a construção de uma educação verdadeiramente contextualizada e significativa.

Diante desse cenário de imposição e pouca flexibilidade, destaca-se o contraste com os anseios manifestados pelos profissionais da educação, conforme ilustrado na Figura 7. A categoria inversa revela o desejo por uma realidade educacional na qual haja maior autonomia para que escolas e docentes possam construir itinerários formativos alinhados às especificidades de cada contexto. Trata-se de uma aspiração por uma educação mais democrática, participativa e centrada nas necessidades reais dos estudantes, rompendo com o modelo engessado atualmente vivenciado.

Figura 7 - Categoria inversa (como profissionais desejam que seja)



Fonte: a autora.

As decisões curriculares são limitadas pelos recursos e pela infraestrutura disponíveis, resultando em uma oferta educacional que não atende plenamente às expectativas e necessidades dos estudantes. A imposição de documentos curriculares predeterminados, sem a devida consulta ou adaptação às realidades locais, reforça a ideia de uma estrutura rígida e centralizada.

Essa centralização das decisões curriculares pode desconsiderar as particularidades de cada escola, dificultando a implementação de um ensino que seja relevante e eficaz para os estudantes. Para Arroyo (2013), a luta pela autonomia profissional avançou muito nas últimas décadas; entretanto, ele destaca que:

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre os docentes e os currículos? Uma relação tensa” (Arroyo, 2013, p. 34-35).

O autor também considera os avanços que os docentes já alcançaram:

[...] se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudo, de planejamento, de atividades, lutam por serem menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático; mais criativos, mais autores e senhores do seu trabalho individual e, sobretudo, coletivo (Arroyo, 2013, p. 35).

Entretanto, o autor também pondera que tudo isso se contrapõe à rigidez, à normatização e às políticas de avaliação quantitativas, que dificultam um trabalho mais autônomo por parte do professor. É dever dos docentes abrirem os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito — e o do aluno — à rica, atualizada e diversa produção de conhecimento, de leituras e de significados (Arroyo, 2013, p. 37).

A análise da categoria revela uma crítica profunda à falta de autonomia nas decisões educacionais. É perceptível que é necessário promover uma participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, garantindo que as decisões sejam tomadas de forma colaborativa e adaptada às realidades específicas de cada escola.

Os sujeitos da pesquisa (oito) consideram o processo de elaboração do currículo referente aos Itinerários Formativos mais impositivo do que participativo. Relatam que não tiveram oportunidade de participação na criação dos IFs, que o documento chegou pronto, que não participaram de formação específica sobre o tema e os coordenadores não conseguem visualizar a realização de formações continuadas sobre os Itinerários. Além disso, afirmam que não participaram da elaboração dos Itinerários Formativos. Esse cenário corrobora os apontamentos de Arroyo (2013) sobre a ausência dos professores como sujeitos do currículo, compreensão que denuncia o apagamento da presença docente, seus saberes, experiências, pensamentos, valores e culturas, não reconhecendo sua voz, nem mesmo sua ausência.

Para melhorar a experiência educacional, é necessário um movimento em direção a práticas inclusivas, que promovam a criação de currículos respeitando as vozes dos educadores e estudantes.

4.1.1.1 Conclusão da categoria

A categoria “Imposição” abrange uma análise crítica da percepção dos educadores sobre a implementação de currículos nas instituições de ensino. Os segmentos coletados revelam uma forte insatisfação em relação à falta de autonomia e à imposição de diretrizes educacionais estabelecidas pela Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC - TO). Essa situação é evidenciada por diversas falas que refletem a ausência de participação ativa dos educadores na construção dos processos educativos, gerando um sentimento de descontentamento e desengajamento.

A falta de autonomia é um tema central nas declarações dos sujeitos da pesquisa. Os discursos indicam que tanto professores quanto estudantes se sentem limitados em sua capacidade de influenciar a definição dos conteúdos e metodologias de ensino. Algumas

entrevistas evidenciam que as decisões são tomadas de forma unilateral, sem considerar as especificidades e necessidades locais. Além disso, a imposição de documentos prontos, como exemplificado em algumas falas, destaca a falta de flexibilidade, o que impede adaptações necessárias ao contexto escolar. Essa situação compromete a capacidade dos educadores de personalizar o ensino, resultando em uma experiência educacional que não atende plenamente às demandas dos alunos.

Os sujeitos da pesquisa reforçam a ideia de que as decisões são tomadas sem a inclusão efetiva das vozes envolvidas. Essa falta de participação não apenas marginaliza as contribuições dos educadores, mas também perpetua um ambiente de desconfiança e desmotivação. O sentimento de que a participação dos docentes é meramente simulada, sem real influência nas decisões, é um indício de um processo de tomada de decisão fechado e pouco colaborativo.

A imposição de currículos pré-definidos é um ponto de destaque na análise. Essa imposição reforça a ideia de que os educadores são compelidos a seguir diretrizes que não refletem as necessidades reais dos estudantes, resultando em conteúdos que podem ser percebidos como irrelevantes.

A análise sugere que a centralização das decisões educacionais é um ponto de atenção. A falta de inclusão dos professores nas decisões impacta diretamente a qualidade do ensino e a satisfação tanto de educadores quanto de estudantes. Para reverter esse quadro, é vital reavaliar as políticas educacionais que priorizam a imposição em detrimento da colaboração e da flexibilidade. Um ambiente educacional inclusivo e participativo é necessário para promover a construção de currículos que atendam às necessidades e realidades dos estudantes.

Além disso, a formação contínua dos professores e a criação de espaços onde suas vozes e experiências possam ser ouvidas são fundamentais para mitigar a sensação de imposição. A valorização do conhecimento e das práticas dos educadores pode enriquecer o processo educativo e contribuir para uma maior autonomia na construção do currículo.

Para melhorar a experiência educacional, é essencial promover práticas inclusivas que respeitem as vozes dos educadores e estudantes, permitindo a construção conjunta de currículos e metodologias que reflitam as realidades e necessidades do contexto escolar.

4.1.2 Categoria: Relevância Educativa

A categoria "Relevância Educativa" implica a integração de itinerários que dialoguem com a realidade dos estudantes, permitindo que estes estabeleçam conexões significativas entre o conhecimento adquirido, a formação geral básica e sua aplicação no cotidiano. Nesse sentido,

o currículo deve ser orientado por uma perspectiva interdisciplinar, que valorize a complexidade humana.

Figura 8 - Categoria - Relevância educativa



Fonte: a autora

A categoria "Relevância Educativa" explora como os itinerários formativos se conectam com a realidade dos estudantes e sua importância no processo educacional. As falas indicam que muitos temas abordados não refletem as necessidades e interesses dos estudantes.

Os sujeitos da pesquisa mencionam que as propostas apresentadas não condizem com a realidade enfrentada pelos estudantes, o que gera desinteresse e falta de engajamento. Também apontam que os conteúdos oferecidos não representam adequadamente suas vivências, reforçando a percepção de desconexão entre currículo e cotidiano escolar, evidenciando uma lacuna entre as diretrizes curriculares e a experiência real dos estudantes, resultando em desmotivação e baixa participação. Isso revela a necessidade de contextualização das propostas curriculares, de modo que elas dialoguem com as práticas cotidianas das instituições de ensino e promovam um aprendizado significativo.

Outro ponto recorrente nas falas é a carga horária excessiva atribuída aos itinerários formativos, frequentemente percebida como desproporcional ao impacto real na aprendizagem. A sobrecarga de horas é apontada como um fator que compromete a efetividade dos conteúdos, indicando a necessidade de reavaliar a distribuição do tempo.

Além disso, os sujeitos da pesquisa indicaram que o DCT, referente aos itinerários formativos, não contempla adequadamente seus objetivos. As entrevistas revelam críticas à falta de intencionalidade nas abordagens, sugerindo que as propostas atuais não conseguem engajar os estudantes de forma eficaz. A insuficiência de estratégias que promovam o envolvimento estudantil reforça a urgência de revisar tanto os conteúdos quanto as metodologias aplicadas.

Outro aspecto evidenciado é a ausência significativa de objetos de conhecimento voltados à educação em saúde. A inexistência de conteúdos específicos sobre esse tema revela lacuna no currículo, que deixa de contemplar uma dimensão essencial para a formação dos estudantes. A inclusão de propostas voltadas à saúde pode ampliar o sentido dos itinerários formativos, tornando-os mais pertinentes e alinhados às necessidades contemporâneas.

A relevância educativa dos itinerários tem sido constantemente questionada, especialmente em razão da sua desconexão com a realidade escolar. Muitos educadores apontam que os conteúdos propostos não dialogam com as experiências do cotidiano, dificultando a aplicação prática das diretrizes. A análise das entrevistas revela uma diferença entre o que é orientado nos documentos oficiais e o que é vivenciado nas escolas. Essa falta de alinhamento compromete a eficácia das ações pedagógicas, afetando diretamente a relevância e o impacto das propostas formativas.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de repensar o modo como o currículo é construído e implementado, buscando formas de superar a fragmentação dos saberes e promover uma aprendizagem mais integrada. Nesse sentido, Libâneo (2011, p. 35) destaca a importância de o professor adotar uma prática interdisciplinar, superando a compartimentalização do conhecimento, quando afirma que “a atitude interdisciplinar requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado.”

A qualificação profissional dos professores não tem acompanhado as mudanças contemporâneas, o que compromete sua capacidade de atender às novas exigências do cenário educacional. Nesse sentido, é necessário estabelecer uma relação mais estreita entre a formação docente e a realidade vivenciada nas escolas. As políticas educacionais, portanto, devem resgatar e fortalecer a profissionalidade do professor.

Além disso, as metodologias empregadas em sala de aula foram consideradas inadequadas para promover uma aprendizagem significativa. Segundo os sujeitos da pesquisa, as abordagens pedagógicas atualmente em uso são marcadas pela falta de direcionamento, o

que resulta em baixo engajamento por parte dos estudantes. Essa constatação está em consonância com Libâneo (2011), que destaca a importância de metodologias contextualizadas, capazes de articular o conhecimento escolar com a realidade dos alunos, promovendo a construção ativa do saber.

Um aspecto particularmente preocupante é a escassez de conteúdos específicos voltados para a saúde. A ausência de itinerários formativos dedicados a essa temática compromete a formação dos estudantes, especialmente em um contexto em que a educação em saúde é fundamental para a construção de hábitos, cuidados e conscientização. A falta de materiais didáticos adequados e de objetos de conhecimento relacionados à saúde dificulta a consolidação de uma base sólida nesse campo, limitando a amplitude da aprendizagem. Essa crítica dialoga com Sacristán (1998), ao afirmar que um currículo relevante deve considerar os saberes essenciais para a vida em sociedade e refletir as demandas do presente, incluindo temas fundamentais como saúde, meio ambiente e cidadania.

4.1.2.1 Conclusão da categoria

A análise revela a ausência de um sistema de avaliação que contemple tanto os conteúdos/objetos do conhecimento quanto as metodologias utilizadas evidenciam uma lacuna na prática pedagógica. A inexistência de mecanismos de avaliação contínua impede a identificação de falhas e a implementação de melhorias, comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Luckesi (2011) destaca que a avaliação deve ser compreendida como um processo mediador da aprendizagem, capaz de orientar a prática pedagógica e contribuir para o crescimento dos educandos. Para o autor, não se trata apenas de medir resultados, mas de compreender o processo e intervir de forma crítica e construtiva.

Diante dessas questões, emergem sugestões de melhoria voltadas à transformação da realidade educacional. Há uma necessidade urgente de revisar os currículos, assegurando que sejam pertinentes e alinhados às necessidades dos estudantes, promovendo uma educação conectada à sua realidade concreta. Investir na formação continuada dos educadores, com ênfase em metodologias ativas e inclusivas, pode ampliar a relevância educativa e a eficácia do ensino.

A integração curricular também é apontada como estratégia para ampliar o sentido dos itinerários formativos. Sacristán (1998) reforça que a construção de um currículo significativo deve considerar os contextos socioculturais dos alunos e as finalidades da educação para a vida, superando visões fragmentadas do conhecimento.

Em síntese, a análise das falas evidencia que a relevância educativa dos itinerários formativos é prejudicada por diversos fatores, como a desconexão com a realidade escolar, a baixa participação dos estudantes, a carga horária inadequada e a ausência de avaliações eficazes. Para que a educação cumpra seu papel formativo, é fundamental que as instituições promovam revisões curriculares contextualizadas, implementem processos avaliativos consistentes e invistam na formação docente contínua, assegurando experiências de aprendizagens significativas e transformadoras.

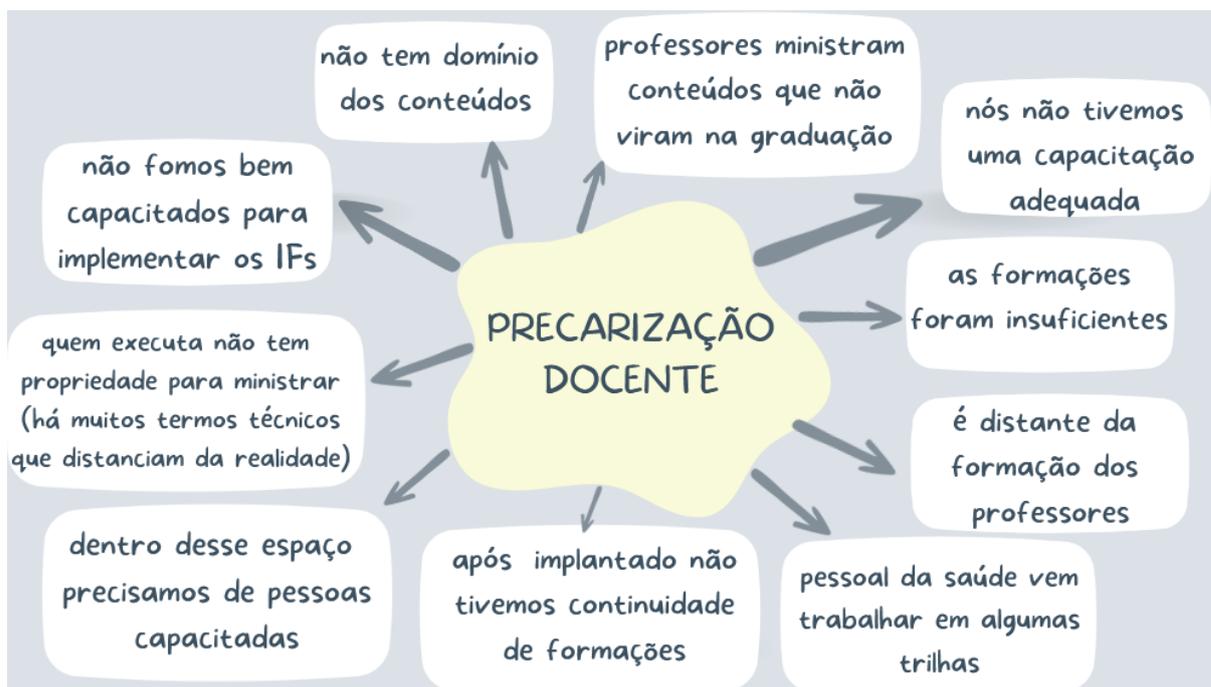
A análise das entrevistas indica, portanto, que a relevância dos itinerários formativos é constantemente questionada, sobretudo pela sua inadequação à realidade escolar e social dos estudantes. As sugestões de melhoria apontam para a necessidade de revisão no planejamento e na implementação desses itinerários, enfatizando a importância da escuta docente e discente, da contextualização curricular e da articulação com as demandas contemporâneas. Somente por meio de um ensino conectado às vivências dos estudantes será possível promover uma educação verdadeiramente significativa e impactante.

4.1.3 Categoria: Precarização docente

Esta categoria aborda as dificuldades enfrentadas pelos docentes em relação à sua formação e capacitação para ministrar os conteúdos/objetos do conhecimento dos itinerários formativos. Ela descreve a deterioração das condições de trabalho docente, impactando negativamente a qualidade da educação, pois compromete a saúde física e emocional dos docentes, reduzindo sua capacidade de oferecer um ensino significativo e eficaz.

A análise a seguir destaca os principais temas emergentes a partir dos dados coletados, evidenciando as fragilidades na implementação dos itinerários formativos e os desafios enfrentados pelos educadores no cotidiano escolar.

Figura 9- Precarização docente



Fonte: a autora

Nesta categoria, os sujeitos da pesquisa expressam preocupações acerca de sua formação inicial e da formação continuada oferecida pela SEDUC-TO. As falas refletem um sentimento de inadequação diante das habilidades exigidas para ministrar conteúdos relevantes nos itinerários formativos.

Essa percepção dos sujeitos da pesquisa encontra respaldo nas análises de Arroyo (2013), que também problematiza a distância entre a formação inicial e a prática docente real vivenciada nas escolas, ao afirmar que os cursos de licenciatura costumam valorizar excessivamente o dinamismo intelectual de cada área. No entanto, ao ingressar nas escolas, os profissionais se deparam com currículos organizados de forma rígida e sistemática, distantes da dinâmica apresentada na formação inicial. Como o autor aponta: “[...] em uma transposição que exige uma ordem estática, rígida a ser seguida, respeitada com uma fidelidade sagrada, ritualizada” (Arroyo, 2013, p. 45). Ou seja, o que se aprende nos cursos de formação não corresponde à realidade vivida nas escolas, o que dificulta o início da carreira docente e gera insegurança profissional.

Nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações sociais e científicas contemporâneas. Para isso, é fundamental que possuam uma formação sólida, que os ajude a pensar cientificamente os problemas humanos e a se posicionar de forma crítica diante deles. Nesse sentido, Libâneo (2011) assevera que “a escola assume um grande

papel no fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e dos movimentos sociais.” (Libâneo, 2011, p. 11).

A escola, portanto, precisa oferecer uma educação de qualidade, garantindo aos estudantes condições para o exercício da liberdade política e intelectual. Nesse desafio, os professores são peças-chave no processo educativo. O novo perfil docente requer o domínio de uma cultura geral, a capacidade de aprender a aprender, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e competência para articular as aulas com mídias e multimídias. Daí emergem novas exigências para a formação dos educadores.

Nesse mesmo sentido, Gatti, Barreto e André (2011) também ressaltam as novas exigências colocadas ao trabalho docente, para elas, as mudanças nas relações sociais, promovidas pelas mídias e pelos meios de comunicação, impactam diretamente os processos de socialização. Como resultado, as crianças ingressam na escola com vivências e aprendizagens sociais diferentes das de décadas anteriores. As autoras ressaltam que o professor permanece como o ator central do trabalho educativo, inserido de forma indissociável nas relações pedagógicas que ocorrem no cotidiano escolar.

Esse novo contexto social exige que o professor esteja cada vez mais preparado para lidar com alunos que chegam à escola com experiências, saberes e formas de interação influenciadas pelas múltiplas mídias e dinâmicas socioculturais contemporâneas. Essas transformações impactam diretamente o fazer docente, exigindo não apenas domínio de conteúdos, mas também sensibilidade para lidar com a diversidade de trajetórias e expectativas. Como enfatizam Gatti, Barreto e André (2011, p. 26):

Os processos amplos de reconhecimento social fazem-se presentes nessas relações, quer nas perspectivas e nas expectativas dos professores, quer nas dos alunos, assim como os aspectos estruturantes das sociedades, em certo tempo. O cenário no qual os professores atuam e o foco e as suas formas de atuação têm demandado complexidade crescente. [...] Nessa complexidade, a própria constituição identitária dos docentes da educação básica coloca-se em tensão.

Na perspectiva das autoras, os processos de reconhecimento social permeiam as relações pedagógicas, influenciando as expectativas de professores e alunos em consonância com os aspectos estruturantes da sociedade em determinado tempo histórico. O cenário atual impõe aos docentes uma atuação cada vez mais complexa, exigindo múltiplas competências que vão além do domínio de conteúdos. Essa complexidade provoca tensões na constituição identitária dos professores da educação básica, que muitas vezes se veem diante de exigências incompatíveis com as condições reais de trabalho. A formação docente, nesse contexto, deve ser repensada

para contemplar não apenas os aspectos técnicos e metodológicos, mas também os elementos subjetivos, culturais e sociais que moldam o fazer docente e sua identidade profissional.

Assim, entende-se, que as relações entre professores e estudantes são influenciadas por amplos processos de reconhecimento social, que refletem as expectativas e perspectivas de ambos os grupos, além de serem moldadas por fatores estruturais da sociedade. A complexidade do ambiente escolar, incluindo o contexto em que os docentes atuam e as abordagens pedagógicas adotadas, tem se intensificado ao longo do tempo. Essa crescente complexidade gera tensões na constituição da identidade dos professores da educação básica. À medida que enfrentam novos desafios e demandas, suas identidades profissionais são frequentemente questionadas ou redefinidas, criando um cenário em que as expectativas sociais colidem com as condições reais de trabalho. Essa situação impacta diretamente a prática docente e a relação com os estudantes, exigindo dos educadores constante adaptação e reflexão sobre seu papel na educação contemporânea.

A crítica à falta de domínio dos conteúdos por parte dos educadores, especialmente em razão do uso excessivo de termos técnicos, evidencia uma desconexão entre o conteúdo programático e a realidade vivida por professores e estudantes. Tal distanciamento pode gerar barreiras à compreensão, dificultando a assimilação e a aplicação prática dos conhecimentos.

A avaliação de que as metodologias de ensino empregadas são inadequadas indica que as abordagens pedagógicas predominantes nem sempre favorecem a participação ativa dos estudantes. Somado a isso, a carência de recursos didáticos inovadores limita a construção de experiências de aprendizagem mais dinâmicas, contextualizadas e envolventes.

A inclusão de profissionais de saúde nas trilhas de aprofundamento representa uma tentativa de integrar conhecimentos especializados ao ambiente escolar, o que pode enriquecer o processo educativo por meio de experiências práticas. No entanto, tal estratégia ainda se mostra insuficiente para suprir todas as demandas relacionadas à educação em saúde, evidenciando a necessidade de uma integração ampla, sistemática e transversal desses temas no currículo escolar.

A falta de capacitação adequada é um tema recorrente nas entrevistas. Os sujeitos da pesquisa relatam que não se sentem preparados para trabalhar com os conteúdos de saúde, apontando a necessidade de políticas que garantam a continuidade da formação docente. Destacam, nas falas, a insuficiência da formação inicial e a ausência de oportunidades consistentes de formação continuada que acompanhem as mudanças curriculares.

Nesse contexto, Nóvoa (1995, p.29) ressalta que o desafio da formação docente consiste em conceber a escola como um espaço em que ensinar e formar não sejam atividades distintas:

“[...] para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.”

Lima (2001) complementa ao afirmar que a formação contínua deve articular o trabalho docente ao desenvolvimento profissional, proporcionando momentos de reflexão sobre a prática a partir da vivência cotidiana, mencionando que “[...] a formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.” (Lima, 2001, p. 35).

Nessa mesma linha, Imbernón (2009) destaca a importância da colaboração entre professores nos processos formativos, enfatizando que a troca de saberes e experiências fortalece o crescimento profissional coletivo. A formação continuada, portanto, não deve ser concebida como um processo isolado, mas sim como uma construção coletiva que se apoia em práticas de cooperação e reflexão compartilhada. Como afirma o autor:

A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. Tudo isso contribui para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação das práticas (Imbernón, 2009, p. 26).

Perspectiva que reforça a necessidade de construir ambientes escolares participativos e democráticos, onde os professores possam refletir coletivamente sobre sua prática e promover mudanças significativas em sua atuação pedagógica, considerando a diversidade dos contextos em que estão inseridos.

A análise das entrevistas revela que a formação inicial e continuada dos professores não está adequadamente alinhada às demandas práticas do ensino, resultando em sentimento de insegurança e dificuldades no exercício da profissão. A constatação de que os educadores ministram conteúdos que não foram abordados durante a graduação evidencia uma lacuna significativa na preparação profissional.

A ausência de continuidade nas ações formativas após a implementação de novas diretrizes curriculares reforça a percepção de falta de apoio institucional para um desenvolvimento profissional sustentável. Nesse sentido, a necessidade de políticas públicas que garantam a formação continuada dos professores torna-se uma questão urgente. A insuficiência de capacitação ofertada pelo poder público compromete a capacidade do professor de acompanhar adequadamente os estudantes, dificultando a comunicação e a construção de vínculos de confiança no processo educativo.

Além disso, é fundamental que as iniciativas de formação considerem a realidade específica de cada escola. A importância de um suporte institucional que permita aos professores adaptarem suas práticas às mudanças curriculares é evidente, o que destaca a necessidade de políticas educacionais que respeitem as particularidades dos contextos escolares.

Arroyo (2013) ressalta a importância de dar visibilidade a grupos historicamente invisibilizados nas políticas educacionais, propondo práticas inovadoras que partam da vivência dos alunos. O autor afirma que, das formas de viver que essas crianças carregam, podem surgir “[...] indagações ao campo do conhecimento que obriguem seus profissionais a serem criativos para descartar conhecimento morto e incorporar indagações e conhecimento significativo vivos, instigantes para a docência” (Arroyo, 2013, p. 39).

Nesse mesmo contexto, compreende-se que a escola é uma instituição social responsável não apenas pela formação cidadã, mas também pela preparação de sujeitos para o mundo do trabalho. É inegável que a sociedade atual, marcada por rápidas transformações e sobrecarga de informações, tem alterado valores e padrões sociais. O professor precisa acompanhar essas mudanças, uma vez que elas impactam diretamente sua prática pedagógica.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar a formação docente, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com as novas exigências da contemporaneidade. Essa necessidade é reforçada por Demo (2002, p. 79), ao destacar que: “as políticas públicas de formação de professores devem se preocupar com uma qualificação completa e rigorosa dos docentes.”

Em suma, a análise evidencia a necessidade de melhorias nas políticas de formação docente, nas condições de trabalho e no suporte oferecido aos educadores. É essencial que as iniciativas de formação sejam adaptadas às realidades locais, promovendo um ambiente favorável ao desenvolvimento profissional e à educação em saúde.

4.1.3.1 Conclusão da categoria

A análise desta categoria indica uma preocupação dos sujeitos da pesquisa em relação à formação inicial e continuada oferecida pela SEDUC-TO, evidenciando um sentimento de inadequação diante das competências necessárias para atuar com temas ligados à educação em saúde.

A desconexão entre os objetos do conhecimento e a realidade prática dos professores, agravada pelo uso excessivo de termos técnicos, dificulta a assimilação e a aplicação efetiva

dos conteúdos. A presença de profissionais da área da saúde na escola, embora represente um avanço, ainda se mostra insuficiente para atender à diversidade de demandas pedagógicas.

A falta de capacitação adequada e a carência de políticas que assegurem a continuidade da formação docente surgem como temas recorrentes nas falas analisadas. Nesse sentido, torna-se urgente revisar as políticas de formação, com ênfase nas especificidades locais, de modo a promover um desenvolvimento profissional eficaz e alinhado às necessidades da educação em saúde. Essa adequação é fundamental para que os educadores se sintam preparados e confiantes ao abordar conteúdos relevantes e contextualizados.

A categoria revela, portanto, desafios que impactam não apenas o trabalho dos educadores, mas também a qualidade da educação oferecida. Para mitigar esses problemas, é essencial implementar mudanças que priorizem a formação continuada, o apoio institucional e a valorização docente. Os dados evidenciam, de forma clara, a necessidade de investimentos em políticas públicas que garantam condições adequadas de capacitação para a implementação efetiva do novo ensino médio.

4.1.4 Categoria: Educação em Saúde

Esta categoria concentra-se em um conjunto de práticas educativas voltadas à promoção da saúde e à prevenção de doenças. Tais práticas devem ser incorporadas por meio do Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO), especificamente nos itinerários formativos. Espera-se que, no ensino médio, os estudantes desenvolvam uma consciência crítica acerca das questões de saúde, estimulando não apenas a reflexão, mas também o engajamento ativo em práticas de cuidado.

A educação em saúde configura-se, portanto, como um processo político-pedagógico que vai além da simples transmissão de informações. Ela visa à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades que permitam aos indivíduos cuidar de si, de suas famílias e de suas comunidades de forma consciente e autônoma.

A análise da abordagem da educação em saúde nos itinerários propostos pela SEDUC-TO revela uma série preocupações quanto à forma como essa temática tem sido tratada nas instituições de ensino.

Figura 10 - Educação em Saúde



Fonte: a autora

A escola tem sido considerada um espaço privilegiado para o desenvolvimento de programas de promoção da saúde, sobretudo por concentrar estudantes em faixas etárias adequadas à adoção de medidas educativas e preventivas, inclusive alcançando aqueles que, muitas vezes, não têm acesso regular a serviços de saúde (Vasconcelos, 2001).

Nesse contexto, a categoria "Educação em Saúde" reúne diferentes concepções sobre o modo como a saúde é trabalhada nas instituições de ensino. As falas dos sujeitos da pesquisa revelam preocupações com a ausência de propostas adequadas e com a falta de uma abordagem específica e estruturada voltada à saúde nos currículos escolares.

As informações coletadas permitem traçar um panorama amplo sobre o estado atual da educação em saúde nas escolas. Um exemplo é a implementação da "trilha de alimentação saudável", iniciativa que demonstra esforço institucional para promover hábitos saudáveis. No entanto, a eficácia dessa proposta é comprometida por fatores como a formação insuficiente dos professores e o uso de linguagem técnica excessiva, o que dificulta tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Essa dificuldade está diretamente relacionada ao desconhecimento, por parte dos educadores, do Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO), que apresenta duas trilhas de aprofundamento com temática em saúde: "Eu sou o meu padrão!" e "Nutrição e qualidade de vida: cuidando do corpo e da mente", vinculadas às áreas de Linguagens e suas

tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias, respectivamente. Ainda assim, a maioria dos sujeitos da pesquisa afirmaram não conhecer essas trilhas ou sequer saber identificá-las corretamente.

Esse cenário evidencia uma lacuna na formação e na prática docente, sugerindo que o desconhecimento, a desinformação e até a baixa valorização da temática da saúde no currículo impactam diretamente sua implementação. Fica clara a necessidade de formação específica, tanto inicial quanto continuada, para que os educadores possam abordar adequadamente os temas de saúde.

Além disso, algumas entrevistas indicam a ausência de participação ativa dos estudantes na definição dos conteúdos e atividades. Essa exclusão limita o engajamento e reduz o impacto pedagógico das ações. Quando os estudantes têm voz no processo, sentem-se mais envolvidos e motivados, o que favorece uma aprendizagem significativa.

Autores como Arroyo (2013), Lopes e Macedo (2011), Moreira e Candau (2007) e Goodson (2018) reforçam a ideia do que o currículo é uma construção social, cultural e política. Nesse sentido, é essencial que ele seja desenvolvido com base nas demandas dos estudantes e da realidade escolar. Araújo e Gomes (2016, p. 298) afirmam que o currículo vai além de um documento de conteúdos: “[...] o currículo não é apenas um documento que inclui vários conteúdos a serem transmitidos aos alunos, mas que se alicerça a valores, crenças e relações.” Da mesma forma, Sacristán (2017, p. 14) argumenta que “[...] o currículo se reflete em todas e quaisquer ações existentes dentro das instituições escolares e é por meio dele que a socialização, a formação, a segregação ou a integração são realizadas.”

Apesar de algumas temáticas de saúde estarem presentes de forma indireta, a falta de mais itinerários formativos específicos e a ausência de abordagem sistemática indicam que a educação em saúde ainda não é prioridade no planejamento educacional. Os temas de saúde não aparecem de forma integrada aos demais componentes curriculares, o que impede uma abordagem interdisciplinar e compromete a formação integral dos estudantes.

A presença pontual de profissionais da saúde em algumas trilhas é mencionada, mas sem continuidade ou avaliação de impacto. A maior parte das ações ocorre de forma esporádica, sem planejamento ou articulação com os demais conteúdos curriculares. A análise das entrevistas confirma que, na prática, a saúde é abordada quase exclusivamente na trilha voltada à nutrição, sem tratar de temas fundamentais como infecções sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, vícios e problemas relacionados ao estilo de vida moderno.

A confirmação da existência de eletiva com foco em saúde evidencia a escassez de propostas nessa área. Mesmo quando essa eletiva é oferecida, há falta de clareza sobre seu

conteúdo e relevância. Os poucos sujeitos da pesquisa que a conheciam criticaram o excesso de termos técnicos e a dificuldade de compreensão, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de obrigatoriedade de certos temas, como o uso de cigarro eletrônico e a prevenção de doenças, o que demanda ações concretas por parte da Secretaria de Educação. Mohr (2002) argumenta que a educação em saúde deve estar prevista no currículo escolar e planejada para gerar aprendizagem significativa, capaz de promover mudanças comportamentais nos estudantes.

Outro ponto que merece atenção é a abordagem adotada nas escolas, muitas vezes limitada a uma perspectiva biomédica ou sanitária, sem considerar os determinantes sociais da saúde. Como alertam Gustavo e Galieta (2014), esse recorte exclusivo nega a influência de fatores sociais, econômicos e culturais no estado de saúde da população.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, tem sido criticada por adotar uma visão reducionista da saúde, priorizando uma abordagem comportamentalista que responsabiliza o indivíduo pelos cuidados com sua própria saúde (Sousa *et al.*, 2019). Marinho e Silva (2015) complementam afirmando que as orientações educacionais voltadas à mudança de comportamento nem sempre têm surtido efeito prático, especialmente no que se refere à aprendizagem significativa dos estudantes.

Diante de todos esses aspectos, é necessário revisar as metodologias de ensino, promover a integração da educação em saúde de forma interdisciplinar e, sobretudo, capacitar os educadores para lidar com essas questões. A análise dos itinerários formativos propostos no DCT-TO revela desafios em termos de eficácia, relevância e aplicabilidade dos conteúdos ofertados. Portanto, torna-se essencial a reformulação curricular, o fortalecimento da formação docente e o desenvolvimento de uma abordagem integrada, crítica e prática da educação em saúde.

Por fim, a necessidade de reforçar a educação em saúde é reiterada. A situação geral indica que, para melhorar a qualidade da educação em saúde, é fundamental abordar essas lacunas com seriedade e desenvolver um currículo inclusivo e informativo, que realmente engaje os estudantes e atenda às suas necessidades educacionais.

4.1.4.1 Conclusão da categoria

A análise da categoria "Educação em Saúde" revela preocupação com a qualidade e a efetividade dessa temática nas instituições de ensino. Um dos pontos mais críticos identificados

nas entrevistas é a percepção negativa das trilhas voltadas para a educação em saúde, marcada pela escassez de diversidade temática e pela ausência de aulas e abordagens específicas. Essa situação limita não apenas o acesso dos estudantes a conhecimentos relevantes, mas compromete também a formação de sujeitos conscientes e preparados para atuar em questões relacionadas à saúde pessoal e coletiva.

A falta de diversidade temática nas trilhas dedicadas à educação em saúde é um aspecto que requer atenção. Idealmente, essa área deveria abranger tópicos amplos e integrados, como prevenção de doenças, promoção de hábitos saudáveis, saúde mental e determinantes sociais da saúde. No entanto, o currículo atual apresenta uma visão restrita e superficial, dificultando o desenvolvimento de uma compreensão crítica e abrangente sobre as múltiplas dimensões que envolvem a saúde.

A educação em saúde, por seu caráter formativo e preventivo, deve ocupar espaço central nas instituições educacionais. No entanto, sua ausência cria um vazio na formação dos estudantes, que muitas vezes concluem o ensino médio sem o conhecimento necessário para lidar com questões básicas de saúde. A inclusão formal da temática na estrutura curricular constitui, portanto, uma demanda iminente, que deve ser considerada por educadores e gestores de políticas públicas.

Além das lacunas curriculares, a análise evidencia desafios estruturais que impactam diretamente a efetividade da educação em saúde. A escassez de recursos materiais e financeiros é um dos principais entraves, pois limita a produção de materiais didáticos atualizados, a realização de atividades práticas e a implementação de projetos interdisciplinares.

Outro ponto crucial diz respeito à carência de educadores capacitados para ministrar conteúdos relacionados à saúde. O êxito da educação em saúde depende fortemente da qualificação dos educadores. No entanto, muitos docentes não possuem formação específica ou preparo adequado para abordar esses temas de maneira contextualizada e acessível. Dessa forma, investir na formação continuada dos professores é fundamental para garantir a qualidade da educação em saúde.

Ainda no plano pedagógico, destaca-se a falta de clareza e de integração da temática da saúde nos currículos escolares. Muitas vezes, ela é tratada de forma fragmentada e isolada, sem articulação com outros componentes curriculares. Tal abordagem compromete a percepção dos estudantes sobre a importância da saúde e reforça a ideia equivocada de que se trata de um conteúdo periférico. A adoção de uma perspectiva interdisciplinar, por sua vez, pode favorecer a construção de saberes significativos.

Diante desse cenário, torna-se evidente a implementação de melhorias estruturais e pedagógicas na abordagem da educação em saúde. A inclusão dessa temática no currículo deve ser acompanhada de políticas públicas que promovam a formação docente, o aumento de recursos e a valorização institucional da área.

É importante reconhecer que a educação em saúde representa um pilar fundamental para a consolidação de políticas públicas, como o Sistema Único de Saúde (SUS). A promoção do conhecimento em saúde tem potencial para reduzir a incidência de doenças evitáveis, especialmente as crônicas não transmissíveis, que sobrecarregam os serviços de emergência. Além disso, o uso inadequado dos serviços de saúde, como a procura por atendimento emergencial para casos não urgentes, reflete uma lacuna formativa que poderia ser minimizada por meio de ações educativas. Assim, investir em educação em saúde é também investir na sustentabilidade e na eficiência do sistema público de saúde.

Em suma, a análise da categoria "Educação em Saúde" evidencia a necessidade de uma abordagem crítica, abrangente e integrada. A falta de diversidade temática, a ausência de aulas específicas, a escassez de recursos e a carência de educadores qualificados são desafios que exigem atenção imediata. Somente por meio de uma ação coordenada, com políticas comprometidas e práticas pedagógicas consistentes, será possível transformar a educação em saúde e garantir formação integral para os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo compreender a implementação da educação em saúde nos Itinerários Formativos do novo ensino médio no Estado do Tocantins. Do ponto de vista teórico, o estudo revelou importantes lacunas e desafios na efetivação dessa proposta, evidenciando a distância entre o que está previsto nas diretrizes curriculares e o que se concretiza nas práticas escolares.

A análise fundamentou-se em conceitos-chave da Educação em Saúde e na crítica às abordagens tradicionais que ainda predominam nos documentos orientadores. Ficou evidente que a concepção reducionista da saúde, muitas vezes associada a uma perspectiva comportamentalista, limita a compreensão dos determinantes sociais e culturais que afetam o bem-estar dos estudantes. Além disso, a falta de autonomia docente na construção dos currículos e a imposição de conteúdos sem consulta prévia aos educadores refletem um modelo de gestão educacional que desconsidera a experiência prática dos educadores e desvaloriza sua participação no processo educativo.

Outro ponto crítico é a ausência de conteúdos específicos sobre saúde na estrutura curricular. A análise dos referenciais revela a necessidade de revisão e atualização desses documentos, de modo a alinhá-los às exigências contemporâneas e às demandas reais da comunidade escolar. Essa constatação reforça a urgência de uma reformulação das políticas que regem os itinerários formativos, com ênfase na construção de um currículo dinâmico, inclusivo e voltado para a formação integral dos estudantes.

Quanto à análise dos dados empíricos, observou-se a presença de diversos desafios relacionados à implementação da educação em saúde. Entre os principais, destacam-se: a desconexão com a realidade dos estudantes; a falta de autonomia dos educadores; a insuficiência de formação continuada, especialmente na modalidade presencial; e a carência de objetos do conhecimento voltados especificamente à saúde. Esses fatores evidenciam que a proposta não vem sendo aplicada de forma eficaz nas escolas do Tocantins.

A desconexão entre os conteúdos abordados nos itinerários formativos e o cotidiano escolar foi um dos aspectos mais recorrentes nas falas dos sujeitos da pesquisa. A maioria relatou que os objetos do conhecimento frequentemente não dialogam com a realidade dos estudantes, sendo percebidos como irrelevantes. Ainda que existam trilhas de aprofundamento relacionadas à saúde, como “Nutrição e qualidade de vida: cuidando do corpo e da mente”, a pesquisa revelou uma carência de temas críticos, como prevenção de doenças, promoção da saúde mental e autocuidado, que são essenciais para uma formação integral.

A análise também evidenciou um sentimento generalizado de imposição das diretrizes curriculares. Muitos educadores apontaram a falta de autonomia para adaptar os conteúdos às necessidades locais, além de relataram a ausência de participação na elaboração dos itinerários. Essa imposição contribui para a resistência à implementação, pois desconsidera o protagonismo docente e dificulta a articulação entre os conteúdos propostos e a realidade escolar.

Outro ponto levantado foi a falta de abordagem interdisciplinar. Embora a educação em saúde deva integrar diferentes áreas do conhecimento, essa articulação ainda não é efetivamente aplicada nos itinerários formativos. Como resultado, a saúde é tratada de forma fragmentada, dificultando a compreensão de sua dimensão complexa e multifatorial.

Diante desse panorama, conclui-se que, embora haja reconhecimento da importância da educação em saúde, sua implementação nos itinerários formativos do novo ensino médio no Tocantins ainda enfrenta obstáculos estruturais, pedagógicos e formativos. A ausência de objetos do conhecimento específicos, a formação inadequada dos professores, a desconexão com as realidades locais e a falta de participação docente na construção curricular indicam que essa proposta não está sendo aplicada de forma satisfatória.

Nesse sentido, recomendamos que as políticas educacionais priorizem a formação continuada dos educadores, a inclusão de conteúdos relevantes sobre saúde no currículo escolar e o incentivo à participação ativa dos profissionais da educação na elaboração dos Itinerários Formativos.

5.1 Contribuições da dissertação

Uma das principais contribuições deste estudo foi a identificação da necessidade de uma abordagem interdisciplinar para a eficácia da educação em saúde. Para que essa proposta seja efetiva, é fundamental que diferentes áreas do conhecimento se integrem na discussão de temas como prevenção de doenças, promoção da saúde mental, adoção de hábitos saudáveis, entre outros. Essa articulação interdisciplinar tem o potencial de enriquecer o processo de aprendizagem, tornando-o alinhado à realidade dos estudantes.

A pesquisa também ressalta a importância da formação continuada dos educadores. Para implementar uma educação em saúde de qualidade, é essencial que os educadores recebam capacitação adequada, atualizada e contextualizada, permitindo-lhes abordar os temas de forma crítica e eficaz. A ausência dessa formação contínua resulta em práticas pedagógicas limitadas, que não respondem às necessidades e expectativas dos estudantes. Investir na formação dos

educadores, portanto, é um passo indispensável para garantir uma abordagem efetiva da educação em saúde nas escolas.

Outro aspecto abordado é a necessidade de envolver toda a comunidade escolar, incluindo famílias e profissionais de saúde. A construção de parcerias intersetoriais pode ampliar o alcance das iniciativas de educação em saúde, promovendo um ambiente colaborativo e consciente da importância desse tema. Essa interação fortalece os vínculos entre escola e comunidade e contribui para o desenvolvimento de ações consistentes e duradouras.

Além disso, conforme apontado pelos sujeitos da pesquisa, foram feitas críticas à visão tradicional da educação, que muitas vezes desconsidera a saúde como parte essencial do desenvolvimento integral do estudante. A proposta é que a educação em saúde não seja tratada como conteúdo isolado, mas como parte de um processo educativo que prepare os estudantes para exercerem sua cidadania com responsabilidade e consciência crítica sobre o cuidado de si, do outro e do coletivo.

Os resultados obtidos podem contribuir diretamente para o aprimoramento dos Itinerários Formativos voltados à educação em saúde, auxiliando na elaboração de currículos coerentes com as necessidades contemporâneas. A pesquisadora, por fazer parte do quadro efetivo da SEDUC, tem a oportunidade de dialogar com gestores e influenciar diretamente na inclusão de temas de saúde nos itinerários, o que reforça o potencial prático e transformador desta investigação.

Adicionalmente, o estudo amplia o conhecimento sobre a interface entre educação e saúde, oferecendo dados que poderão subsidiar futuras pesquisas e orientar práticas pedagógicas. Essa contribuição é essencial para o avanço do debate sobre a integração entre os dois campos, favorecendo o desenvolvimento de intervenções eficazes na formação de educadores e estudantes.

Nesse contexto, a inclusão de temas de saúde no currículo escolar tem o potencial de transformar a percepção dos estudantes sobre o cuidado com a vida. A educação em saúde promove a autonomia e a criticidade dos estudantes, habilitando-os a tomar decisões informadas sobre seu bem-estar e fortalecendo a importância de uma abordagem integrada entre educação e saúde. Essa integração favorece a construção de uma comunidade escolar saudável, composta por cidadãos engajados em práticas de prevenção e promoção da saúde.

Os impactos ambientais e econômicos da inclusão de temas relacionados à saúde e à saúde ambiental na educação também são expressivos e interligados. A sensibilização dos estudantes quanto à preservação ambiental reforça a relação entre saúde pública e qualidade ambiental, incentivando comportamentos mais sustentáveis e conscientes.

Do ponto de vista econômico, a abordagem interdisciplinar da educação em saúde permite aos estudantes uma compreensão ampla das questões sanitárias, contribuindo para a prevenção de doenças.

Assim, as dimensões técnico-científicas, sociais, ambientais e econômicas evidenciam a relevância da pesquisa sobre educação em saúde nos itinerários formativos do novo ensino médio. Quando os estudantes ampliam sua compreensão sobre os temas da saúde, não apenas impactam positivamente o ambiente escolar, mas também têm o potencial de promover transformações sociais. Essa mudança é essencial para a formação de uma cidadania consciente, crítica e comprometida com o bem-estar coletivo e a sustentabilidade.

5.2 Trabalhos futuros

As oportunidades futuras decorrentes da pesquisa sobre educação em saúde no novo ensino médio são diversas e promissoras. A seguir, destacam-se algumas possibilidades concretas de aplicação dos resultados obtidos:

Desenvolvimento de novos currículos: a pesquisa pode servir como base para a criação de propostas curriculares que integrem a educação em saúde de forma sistemática e transversal, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento de competências relacionadas ao autocuidado e à cidadania;

Elaboração de materiais didáticos específicos: os dados evidenciam a necessidade de criação e disponibilização de materiais pedagógicos voltados à educação em saúde. Esses materiais devem utilizar linguagem acessível, abordar conteúdos relevantes e propor metodologias ativas que favoreçam a compreensão e o engajamento dos estudantes;

Estímulo a parcerias interinstitucionais: o fortalecimento de colaborações entre escolas, universidades e instituições de saúde pode resultar na implementação de programas sustentáveis de educação em saúde, ampliando o alcance e a eficácia das ações educativas e promovendo a interdisciplinaridade;

Planejamento de cronogramas de formação continuada para educadores: a Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC-TO) poderá, com base nos achados da pesquisa, organizar formações contínuas ao longo do ano letivo. Essas ações devem contemplar tanto os temas relacionados à saúde quanto a estrutura e os objetivos dos itinerários formativos de maneira geral, garantindo que os educadores estejam atualizados e preparados para atuar com segurança e eficácia;

Promoção de ações de saúde no ambiente escolar: os resultados da pesquisa podem inspirar campanhas e projetos voltados à promoção da saúde nas escolas, abordando temas como saúde mental, nutrição, prevenção de doenças e incentivo à prática de atividades físicas. Essas ações fortalecem o vínculo entre escola e comunidade, contribuindo para a construção de hábitos saudáveis e de uma cultura de cuidado.

Adicionalmente, os achados da pesquisa têm o potencial de influenciar a formulação de políticas públicas voltadas para a educação em saúde, promovendo sua integração sistemática ao sistema educacional. Essas oportunidades futuras não apenas ampliam o impacto da investigação, como também fortalecem a construção de um ambiente escolar saudável, inclusivo e voltado à formação de uma sociedade informada, consciente e comprometida com o bem-estar coletivo.

REFERÊNCIAS

- ANTONOVSKY, Aaron. **Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; GOMES, Rogério da Silva. Currículo e diversidade cultural: desafios e possibilidades para a educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 290–307, 2016
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação. Org.Secretaria da Educação Básica, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo Sem Fronteiras**, p. 28–49, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.
- ARROYO, Miguel Gonzales. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso J. et al (Orgs.). **Trabalho formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, Laurece. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. da 1. ed. São Paulo: Edições 70.
- BASTOS, Rafael; FERREIRA, Marcos Paulo. **Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro**. *Motrivivência*, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.
- BONI, Valdir.; QUARESMA, Sonia. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), jan/jul, 2005.
- BRASIL. Ministério da Saúde - Conferência Nacional de Saúde on line <http://www.datasus.gov.br/cns> Levy et al. **Educação em Saúde-Histórico, Conceitos e Propostas**.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 146, em 21 dez. 2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 12.796/2013**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013. Acesso em 25 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Estabelece a nova reforma do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acessado em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Etapa do ensino médio é homologada e Base Nacional Comum Curricular está completa**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72011-etapa-do-ensino-medio-e-homologada-e-base-nacional-comum-curricular-esta-completa>. Acesso em: 26 jan. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 26 de junho de 2014, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Meio ambiente: Saúde. Secretaria de Educação Fundamental. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2009**, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 24 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDEIAS, Nair Marques de Freitas. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, n. 31, p. 209-213, 1997.

CARDOSO, Sandra de Fátima; LYCARIÃO, Dione. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: ENAP, 2021. (Coleção Metodologias de Pesquisa).

CORRÊA, Cláudia Cristina Moraes. A implementação de um novo currículo nas escolas da rede municipal de Petrópolis – reflexões preliminares para a Base Nacional Comum Curricular. **EccoS – Rev. Cient.** São Paulo, n. 43, p. 117-134, maio/ago. 2017.

COSTA, Simone; GOMES, Paulo Henrique Martins; ZANCUL, Marília Sato. Educação em Saúde na escola na concepção de professores de Ciência e de Biologia. In: **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2012. Anais [...] Campinas: Universidade Estadual de Campinas- Unicamp, 2012.

COSTA, Sônia; LOPES, Alice Casimiro. **Educação, currículo e disputas culturais**. São Paulo: Cortez, 2018.

CUNHA, Kátia Silene.; DA SILVA, José de Paiva. Sobre Base e Bases Curriculares nacionais, comuns: De que Currículo Estamos Falando? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n. 04, p. 1236 – 1257. Out./dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 de março de 2024.

DANTAS, Jéferson Silveira; PEREIRA, Taís. Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos. **PerCursos**, p. 290–319, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. Expressão popular, 2018.

DE VICENTE, Vanessa Regina Ribeiro; DA SILVA Maria José Alves. Políticas educacionais para a formação do jovem brasileiro: a reforma do ensino médio e as implicações da lei nº 13.415/2017. **Educação em Análise**, v. 4, n. 2, p. 187-206, 2019.

DOMINGUES, José Jorge; TOSCHI, Ney de Souza; OLIVEIRA, João Octávio Figueira de. Uma reforma do Ensino Médio: uma nova curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63–79, 2000. (Em tradução).

FERREIRA, Maria da Saúde. Saúde uma questão de estilo de vida? **Radis**, Rio de Janeiro, n. 78, p. 19, 2009.

FONÇATTI, Maria Cecília; FLORCENA, Aline. Análise da contribuição dos professores para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SILVA, Américo Júnior

Nunes da (Org.). **Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais**. Ponta Grossa – PR: Atena, 2021. p. 98-106.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Fátima Maria; SILVA, José Augusto; LEITE, Maria Cláudia Lins. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Entrevista: a agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. **Revista Adusp**, São Paulo, v. 53, p. 6-15, maio/out. 2012. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/imprensa/revista-adusp/1498-revista-n-53>. Acesso em: 4 abr. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, p. 137-153, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento – Revista de Educação**, ano 3, n. 5, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/326/327>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular: a destruição do público e da autonomia da escola. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 48, p. 36-55, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11977>. Acesso em: 5 abr. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Fundação Carlos Chagas.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **As políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. A questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Bernadete Gatti: educadora e pesquisadora**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, jul./dez. 2017.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 4. ed. Tradução: Maria de Lourdes Trassi Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOMES, Daniel José Lopes; et al. Políticas educacionais para o ensino médio: implicações e perspectivas para com a garantia desse direito à educação. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 614-630, 2020.

GOOGLE. Google Forms. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em: 24 maio 2024.

GUSTAVO, Luciene Silva; GALIETA, Thais. A educação em saúde está contemplada na formação inicial de professores de ciências biológicas? **Revista da SBEnBio – Associação Brasileira de Ensino de Biologia**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 4877-4889, 2014.

HAWTHORNE, João Gabriel. A Medida Provisória n. 746/2016 e o real motivo de se reformar o ensino médio no Brasil. **Ensaios Pedagógicos** (Sorocaba), v. 1, n. 2, p. 20-24, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/17/49>. Acesso em: 10 fev. 2024.

IMBERNÓN, Francesc. **Formação permanente do professorado**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francesc. **Formação docente e profissional**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019. 383 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Mariana; SILVA, Maria Lúcia; MONTEIRO, Sílvia Regina Machado. O protagonismo da reforma: análise do itinerário técnico e profissional e a BNCC. In: Colóquio Nacional e Colóquio Internacional – a produção do conhecimento em educação profissional, 5., 2., 2019, Natal. **Anais do 5º Colóquio Nacional e 2º Colóquio Internacional – A**

Produção do Conhecimento em Educação Profissional: regressão social e resistência da classe trabalhadora. Natal: IFRN, 2019. Disponível em: <https://coloquioep.com.br/anais/trabalhos/linha1/submissao28.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LIMA, Licínio C. Formação contínua de professores: realidade ou utopia? **Cadernos de Formação**. Lisboa: Universidade do Minho, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Organização da autora. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vidas juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

LUKESI, Geraldo Peçanha. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1101-1122, jul./set. 2019. e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 1 mar. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: 6 mar. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita. Currículo e avaliação: políticas educacionais e o dispositivo de conformação da vida. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 251-270, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216513>

MANFRÉ, Ana Helena. Base Nacional Comum Curricular e (semi) formação: quais os dilemas da escola atual? **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 111, p. 9-28, 2020.

MARINHO, Joselma Cristina Batista; SILVA, José Augusto. Concepções e implicações da aprendizagem no campo da educação em saúde. **Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 2, p. 351–371, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170204>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Negociação das políticas/práticas curriculares: o desenvolvimento profissional de professores(as) orientado para a decisão curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87031, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Dw8zPDcjPh4mV7tY7Rv9nCj/>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, v. 9, 1998.

MOHR, Ana. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. 2002. 406 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Santa Catarina, 2002.

MONTEIRO, Paulo Henrique Nascimento; BIZZO, Nilson. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 411-427, abr./jun. 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: vulnerabilidades e tensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1217-1236, 2007.

MOTTA, Valéria Costa da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>.

MOURA, Débora Helena; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, p. 109-131, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em:

OLIVEIRA, Maria Margarida de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PETRONI, Lílían Aparecida; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. A construção da autonomia como valor no processo de desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 357-365, 2009.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, n. 127, p. 69-86, 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RESTREPO, Héctor E.; MÁLAGA, Hernán (Orgs.). Agenda para la acción en promoción de la salud. In: RESTREPO, Héctor E.; MÁLAGA, Hernán (Orgs.). **Promoción de la salud: como construir vida saludable**. Bogotá: Médica Internacional, 2001.

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos; FREITAS, Adriano Vargas. Teorização curricular e formação docente: uma aposta em grupos de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 588, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271992864>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 15. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAMPAIO, Rafael Carvalho; LYCARIÃO, Dalson Figueiredo. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021. 155 p. (Coleção Metodologias de Pesquisa).

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA JUNIOR, Cláudio Donizete da; et al. Uma abordagem diferenciada para o ensino do tema saúde no Ensino Médio. **Temas em Educação e Saúde**, v. 15, n. 2, p. 234-247, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26673/tes.v15i2.13056>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, Gisela Tavares; BICUDO, Pedro Inácio de Moraes Tavares. Escolas promotoras de saúde. In: LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Promoção de saúde: a negação da negação**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

SILVEIRA, Geraldo Tadeu da; PEREIRA, Ines Maria Teixeira. Escolas promotoras de saúde. In: LEFÈVRE, Florence; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti (Org.). **Promoção da saúde: a negação da negação**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004. p. 129-148.

SOUSA, Maria da Conceição; GUIMARÃES, Ana Paula Morais; AMANTES, Ana Amélia. A saúde nos documentos curriculares oficiais para o ensino de ciências: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação à Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 129-153, maio 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u129153>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SOUZA, Vagner de; GUIMARÃES, Vanessa Cardoso; MONTEIRO, Sandra Renata Muniz; LIMA, Marcelo. A implementação dos itinerários formativos no currículo do novo ensino médio nas escolas públicas do Estado do Espírito Santo. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 28, n. 2, p. 1–18, 2023. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10043>. Acesso em: 10 maio 2025.

TOCANTINS. **Documento Curricular para o Território do Tocantins – DCT-TO – Etapa Ensino Médio**. Palmas: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2022.

TOCANTINS. **Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino do Tocantins**. Palmas: Secretaria da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/regimento-escolar/1w1r6co8z565>. Acesso em: 8 abr. 2024.

TOCANTINS, Resolução CEE/TO Nº: 108/2022 - **Institui o Documento Curricular para o Território do Tocantins- DCT-TO - Etapa Ensino Médio, orienta a sua implementação e dá outras providências**. Palmas: 2022. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/302068>, Acesso em: 10 set. 2023.

VASCONCELOS, Rute et al. Escola: um espaço importante de informação em saúde bucal para a população infantil. **Revista Faculdade de Odontologia São José dos Campos**. PGR Pós Graduação; v. 4, n.3, p. 43-51, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA

Esta entrevista integra o projeto de Dissertação de Mestrado intitulado “IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS”, que venho desenvolvendo no Curso de Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde promovido pela Universidade Federal do Tocantins / UFT. Por tratar-se de um estudo de natureza qualitativa, o instrumento utilizado para a realização desta pesquisa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar. Na abordagem qualitativa, o ambiente natural serve como fonte primária de informações, e o pesquisador atua como o principal instrumento para coletar dados, os quais são principalmente descritivos. Nesta pesquisa, utilizaremos um roteiro semiestruturado para coletar as informações sobre as estratégias, procedimentos, peculiaridades de cada escola e demais informações que permitam compreender a implementação dos Itinerários Formativos referentes à educação em Saúde.

A) Abordagem inicial:

Iniciaremos contextualizando o momento em conversas que dialogam com o tema e buscaremos compreender o âmbito da situação social atual, formação, experiências profissionais, entre outras informações, a partir da narrativa do entrevistado.

B) Questões norteadoras:

Estas serão as questões básicas que poderão ser subdivididas em quantas forem necessárias, conforme o diálogo com o entrevistado/sujeito da pesquisa (coordenadores pedagógicos/ coordenadores de área) evolua. Iniciaremos com as seguintes perguntas norteadoras:

1. Qual sua área de formação?
2. Nos últimos 3 anos participou de algum curso de formação continuada ofertada pela Seduc/TO sobre os Itinerários Formativos presentes no DCT-TO?
3. Como você avalia a implementação da BNCC/DCT-TO referente aos Itinerários Formativos na escola em que atua?
4. Quanto à implementação dos Itinerários Formativos por meio do Documento Curricular do Tocantins (DCT):
 - a) Considera o processo de elaboração do currículo sobre os Itinerários Formativos mais participativo que impositivo?

5. Participou/participa de alguma formação sobre Documento Curricular do Tocantins - DCT específica sobre os Itinerários Formativos propostos no DCT?
6. Você está de acordo com os conteúdos /objetos de conhecimento para a educação em saúde apresentados nos IFs do DCT-TO?
7. Como você vê o processo da educação em saúde através dos Itinerários Formativos?
8. Em relação aos Itinerários Formativos, voltados à educação em saúde, o que considera positivo? E negativo?
9. Há outras formas de implementar a educação em saúde no novo ensino médio?
10. Nos itinerários formativos presentes na escola que trabalha, é trabalhado sobre a educação em saúde? Justifique.

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO PESQUISADOR/RESPONSÁVEL

Eu, **KÁTIA GONÇALVES DIAS**, pesquisadora responsável envolvida no projeto intitulado “IMPLICAÇÕES DO EDUCAÇÃO EM SAÚDE NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS”, DECLARO estar ciente de todos os detalhes inerentes a pesquisa e COMPROMETO-ME a acompanhar todo o processo, prezando pela ética tal qual expresso na Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS nº 466/12 e suas complementares, assim como atender os requisitos da Norma Operacional da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP nº 001/13, especialmente, no que se refere à integridade e proteção dos participantes da pesquisa. COMPROMETO-ME também a anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais. Por fim, ASSEGURO que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.

Palmas/TO, 22 de novembro de 2023.

Kátia Gonçalves Dias

Mestranda

Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Ciências e Saúde

APÊNDICE C - DECLARAÇÃO PESQUISADOR/ ORIENTADOR

À Superintendente Regional de Educação de Colinas do Tocantins/ SEDUC - TO

Informo a realização da pesquisa com coordenadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos de área que atuam em escolas de ensino médio, jurisdicionadas a Superintendência Regional de Colinas do Tocantins, a pesquisa acontecerá por meio de entrevista semiestruturada realizada presencialmente nas unidades escolares. A pesquisa em questão ficará sob a responsabilidade da mestranda Kátia Gonçalves Dias, vinculada ao Programa de Mestrado de Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins, UFT-TO, sob minha orientação Prof. Dr. José Lauro Martins. O objetivo da referida pesquisa é compreender o processo de implementação da educação em saúde nos Itinerários Formativos presentes no Documento Curricular do Território do Tocantins.

Palmas/TO, 22 de novembro de 2023.

Responsáveis pela pesquisa:

Pesquisadora: Kátia Gonçalves Dias

Contato: (63) 98417-1544

E-mail: katia.dias@mail.uft.edu.br

Orientador: Prof. Dr. José Lauro Martins

Contato: (63) 98403-1162

E-mail: jlauro@mail.uft.edu.br

Prof. Dr. José Lauro Martins

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o(a) Sr(a) a participar da pesquisa intitulada: **IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS**. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora Kátia Gonçalves Dias, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Tocantins do Campus de Palmas, sob orientação do Prof. Dr. José Lauro Martins. Nesta pesquisa, pretendemos compreender o processo de implementação da educação em saúde nos Itinerários Formativos presentes no Documento Curricular do Território do Tocantins. O estudo se justifica por constituir uma reflexão relevante, tendo em vista a implementação dos itinerários formativos, visto que a SEDUC está em fase de implementação do Documento Curricular do Território do Tocantins - Ensino Médio, e precisamos entender como essa implementação está ocorrendo nos Itinerários Formativos. Nesse sentido, é importante analisar como a educação em saúde se articula com os diferentes itinerários e sua implementação no novo ensino médio do Estado do Tocantins. Nesse ponto, escolheu-se fazer a pesquisa em escolas estaduais de ensino médio jurisdicionadas à Superintendência Regional de Colinas do Tocantins. A investigação faz-se necessária para o aprofundamento no estudo dos Itinerários Formativos presentes no Documento Curricular do Território do Tocantins e a implementação da educação em saúde.

Procedimentos da Pesquisa: caso você aceite o convite, sua participação será voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada, você responderá sobre o Documento Curricular do Território do Tocantins, referente à educação em saúde. Buscaremos a partir de suas respostas compreender primeiro sua formação e as experiências profissionais. Depois passaremos para as questões referente ao seu conhecimento referente aos itinerários formativos. Queremos saber, como você percebe a implementação dos itinerários formativos, incluindo a educação em saúde. São perguntas simples e o preenchimento das respostas levará cerca de quinze minutos, a entrevista acontecerá de forma presencial onde a pesquisadora se deslocará até a unidade de ensino do pesquisado. A entrevista acontecerá em dia e horário pré determinado. A entrevista só será realizada a partir da sua autorização ao assinar este termo. A qualquer momento poderá cancelar a entrevista e pode recusar comentar/responder a qualquer dos questionamentos sem qualquer constrangimento.

Desconforto e Possíveis Riscos Associados à Pesquisa: Há possibilidade de se sentir desconfortável, constrangido, exposto, inibido, com medo, vergonha, receio de revelar informações, retaliação, sentimento de invasão de privacidade, recordações negativas e estigmatização ao responderem a entrevista. Para amenizar esses riscos, os pesquisadores irão realizar um esclarecimento prévio sobre a pesquisa através da leitura do TCLE e caso recusem, serão desconsiderados da pesquisa. A pesquisa poderá ser interrompida a qualquer momento pelo participante, com a garantia de privacidade ao responder as perguntas. Qualquer informação que possibilite a identificação do participante será evitada, tais como: nome, codinome, iniciais, registros individuais, informações postais, números de telefone, endereços eletrônicos, entre outros. A participação será voluntária, a entrevista será agendada previamente e será realizada em local privado e sem interferência de terceiros; o participante terá acesso ao material e as perguntas antes da gravação da entrevista caso seja de sua vontade; serão esclarecidas possíveis dúvidas do participante sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa; terá remarcação da entrevista, caso solicitado pelo participante; a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento que o participante desejar, como ser interrompida se o pesquisador observar alterações de humor ou saúde que coloquem o participante em risco durante a coleta de dados.

Quebra de sigilo/anonimato: as respostas serão confidenciais e serão resguardadas pelo sigilo dos pesquisadores durante a pesquisa e divulgação dos resultados, assegurado também o anonimato.

Estresse ou dano: será oferecida assistência psicológica, se necessária, que será direcionada à

uma equipe qualificada, representada pelos pesquisadores responsáveis, para os encaminhamentos e providências. **Benefícios da Pesquisa:** Este estudo contribuirá com o espaço acadêmico, uma vez que proporcionará a oportunidade de perceber como a educação em saúde se articula com os diferentes itinerários formativos e sua implementação no novo ensino médio do Estado do Tocantins enquanto política pública do Estado. Diante dos resultados podemos propor a oferta de itinerários formativos voltados para a educação em saúde. **Ressarcimento e indenização:** esta pesquisa será realizada de forma presencial, podendo ser respondida conforme sua disponibilidade. Caso seja identificado e comprovado eventuais danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização pelo pesquisador responsável. **Esclarecimentos e Direitos:** A qualquer momento, você poderá solicitar obter esclarecimentos sobre esta pesquisa. Terá também a liberdade e o direito de recusar a sua participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bastando entrar em contato com os pesquisadores. Além disso, você tem garantido o direito de acesso aos resultados (parciais e finais) deste estudo, a qualquer momento. Você não será identificado(a) em nenhuma possível publicação deste trabalho. **Contato:** Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores descritos abaixo. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3229-4023, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT - 77001-090 - Palmas/TO. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda a terça das 14 às 17 horas e quarta a quinta das 9 às 12 horas. **Confidencialidade e Avaliação dos Registros:** A sua identidade e de todos os voluntários será mantida em total sigilo, tanto pelos pesquisadores, como pela instituição onde será realizada a pesquisa. Na divulgação dos resultados desse estudo, não haverá seu nome ou qualquer dado pessoal que permita identificá-lo. Este documento é emitido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para os pesquisadores. Todas as páginas deverão ser assinadas pelo participante e rubricadas pelos pesquisadores, com ambas as assinaturas apostas na última página.

DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. A qualquer momento posso cancelar a entrevista e também posso recusar comentar/responder a qualquer dos questionamentos sem qualquer constrangimento. A pesquisadora e o professor orientador certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa são confidenciais. Caso eu tenha questionamentos poderei perguntar à pesquisadora Kátia Gonçalves Dias e/ou ao professor orientador Dr. José Lauro Martins nos telefones (63) 98417-1544 e (63) 98403-1162, respectivamente. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa eu poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos – CEP/UFT, o qual é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que meus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de

avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se eu achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginei ou que está me prejudicando de alguma forma, eu poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFT, localizado na Quadra 109 Norte. Avenida NS-15, ALCNO-14. Plano Diretor Norte, 77001-090, Palmas, TO. Poderei inclusive fazer a reclamação sem me identificar, se preferir. O horário de atendimento nas segundas às sextas-feiras, das 9h às 11h e das 14h às 17hs, exceto em feriados, períodos de recesso acadêmico e nas datas das reuniões ordinárias do CEP. Declaro que concordo em participar desta pesquisa e autorizo a pesquisadora a fazer uso das respostas referentes aos questionamentos. Confirmando que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante:

Palmas/TO, 02 de maio de 2024.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Kátia Gonçalves Dias

ORIENTADOR: Professor Dr. José Lauro Martins

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Kátia Gonçalves Dias

Contato: (63) 98417-1544

E-mail: katia.dias@mail.uft.edu.br

Orientador: Prof. Dr. José Lauro Martins

Contato: (63) 98403-1162

E-mail: jlauro@mail.uft.edu.br

Comitê de Ética Em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFT)

Contato: (63) 3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

Endereço: Quadra 109 Norte. Avenida NS-15, ALCNO-14. Plano Diretor Norte, 77001-090, Palmas, TO.

APÊNDICE E - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)

Título do Projeto de Pesquisa: Implicações da educação em saúde nos itinerários formativos

Pesquisador Responsável: KÁTIA GONÇALVES DIAS

Instituição cedente dos dados: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins/
Superintendência Regional de Educação de Colinas do Tocantins

IDENTIFICAÇÃO DOS MEMBROS DO PROJETO DE PESQUISA

Nome completo (sem abreviação)	Vínculo Institucional	RG ou CPF	Assinatura
Kátia Gonçalves Dias	Estudante - UFT	343102578-10	

DESCRIÇÃO DOS DADOS

Os dados que deverão ser coletados, somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética Institucional são:

- Entrevista semiestruturada realizada com coordenadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos de área de escolas estaduais de ensino médio jurisdicionadas à Superintendência Regional de Colinas do Tocantins no período de abril a outubro de 2024. A entrevista terá perguntas referentes aos itinerários formativos descritos no Documento Curricular do Território do Tocantins. Este documento é de domínio público e pode ser acessado através do link: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>.

- Os estudos serão embasados principalmente nas leituras da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do Território do Tocantins. Todos os documentos são de domínio público. Esses documentos são necessários porque a questão que conduz esta pesquisa está associada à investigação da implementação da educação em saúde nos itinerários formativos do novo ensino médio.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado. Situações que suscitam dúvidas éticas deverão ser levadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3229-4023 e pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br,

Eu, KÁTIA GONÇALVES DIAS, pesquisadora responsável envolvida no projeto intitulado “IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS”, DECLARO estar ciente de todos os detalhes inerentes a pesquisa e COMPROMETO-ME a manter confidencialidade dos dados coletados, bem como a privacidade de seus conteúdos, garantindo a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas.

Kátia Gonçalves Dias

Mestranda

Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Ciências e Saúde

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃOTOCANTINS Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias, S/N
Palmas – Tocantins – CEP 77.001.930
Tel: +55 63 3218 1400| 1419
www.sea.br.to.gov.br

AUTORIZAÇÃO

1. Eu, Fábio Pereira Vaz, Secretário da Educação do Estado do Tocantins, CPF nº 832405431-68, **AUTORIZO** a pesquisadora **Kátia Gonçalves Dias** CPF nº 343.102.578-10, vinculado ao Programa de Pós-graduação em ensino de Ciências e Saúde – PPGECs da UFT – Universidade Federal do Tocantins, em Palmas/TO, a realizar atividades de pesquisa junto a esta Secretaria, inerentes ao projeto de pesquisa: “O Ensino em Saúde nos Itinerários Formativos do Documento Curricular do Território do Tocantins”, que ocorrerá em Escolas do Ensino Médio da Superintendência Regional de Educação de Colinas.

Palmas - TO, 13 de dezembro de 2023.

FÁBIO PEREIRA VAZ
Secretário de Estado da EducaçãoDOCUMENTO ASSINADO POR LOGBIT E SINALADO POR: FÁBIO PEREIRA VAZ EM 26/12/2023 12:24:28
Valifique a autenticidade deste documento em <https://siget.to.gov.br/verificador> informando o código: 580800041317159

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 6.002.502

conteúdo/objetos do conhecimento para o ensino em saúde apresentados nos itinerários Formativos do DCT-TO.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos Riscos, foi realizada adequadamente: no PB - informações básicas do projeto, Projeto completo e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto representa uma contribuição para Investigar o processo de Implementação do ensino em saúde nos itinerários Formativos presentes no Documento Curricular do Território do Tocantins.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados em conformidade com o exigido.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, Itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, Inc. V, o pesquisador deve apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2254139.pdf	19/12/2023 12:58:50		Aceito
Outros	DECLARACAOPEQUISADORORIENTADOR.pdf	19/12/2023 12:57:51	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Outros	Formulariospendparecer6580615_asinado.pdf	19/12/2023 12:50:44	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Outros	Formulariospendparecer6580615.docx	19/12/2023 12:45:39	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	modificadoProjetoCompleto.pdf	19/12/2023 12:33:11	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Outros	TCUD.pdf	19/12/2023 12:25:11	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Cronograma	modificadoCRONOGRAMADEEXECUC	18/12/2023	KATIA GONCALVES	Aceito

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Na 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
 Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
 UF: TO Município: PALMAS
 Telefone: (83)3229-4023 E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 6.002-502

conteúdo/objetos do conhecimento para o ensino em saúde apresentados nos Itinerários Formativos do DCT-TO.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos Riscos, foi realizada adequadamente: no PB - Informações básicas do projeto, Projeto completo e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto representa uma contribuição para Investigar o processo de Implementação do ensino em saúde nos Itinerários Formativos presentes no Documento Curricular do Território do Tocantins.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados em conformidade com o exigido.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, Itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, Inc. V, o pesquisador deve apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2254139.pdf	19/12/2023 12:58:50		Aceito
Outros	DECLARACAOPESQUISADORORIENTADOR.pdf	19/12/2023 12:57:51	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Outros	Fomularioresppendparecer6580615_asinado.pdf	19/12/2023 12:50:44	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Outros	Fomularioresppendparecer6580615.docx	19/12/2023 12:45:39	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	modificadoProjetocompleto.pdf	19/12/2023 12:33:11	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Outros	TCUD.pdf	19/12/2023 12:25:11	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Cronograma	modificadoCRONOGRAMADEEXECUC	18/12/2023	KATIA GONCALVES	Aceito

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Na 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
 Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
 UF: TO Município: PALMAS
 Telefone: (83)3229-4023 E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 6.602.502

Cronograma	AODAPESQUISA.pdf	15:08:20	DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodificado.pdf	18/12/2023 14:58:13	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Outros	TermodeAutorizacaooparaGravacaodevoz.pdf	18/12/2023 11:17:57	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Outros	apendiceAROTEIRODEENTREVISTA.pdf	28/11/2023 20:28:14	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisadores.pdf	28/11/2023 19:48:13	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTODAPESQUISA.pdf	28/11/2023 19:47:37	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeAnuencia.pdf	28/11/2023 19:46:50	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Folha de Rosto	foihaderostopiataformabrasilassinada.pdf	27/11/2023 19:00:37	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 22 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
MARCELO GONZALEZ BRASIL FAGUNDES
(Coordenador(a))

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Na 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-000
UF: TO Município: PALMAS
Telefone: (83)3229-4023 E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 6.002-502

conteúdo/objetos do conhecimento para o ensino em saúde apresentados nos Itinerários Formativos do DCT-TO.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos Riscos, foi realizada adequadamente: no PB - informações básicas do projeto, Projeto completo e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto representa uma contribuição para Investigar o processo de Implementação do ensino em saúde nos Itinerários Formativos presentes no Documento Curricular do Território do Tocantins.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados em conformidade com o exigido.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, Itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, Inc. V, o pesquisador deve apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_2254139.pdf	19/12/2023 12:58:50		Aceito
Outros	DECLARACAOPESQUISADORORIENT ADOR.pdf	19/12/2023 12:57:51	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Outros	Formulariorespndparecer6580615_as sinado.pdf	19/12/2023 12:50:44	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Outros	Formulariorespndparecer6580615.doc x	19/12/2023 12:45:39	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	modificadoProjetocompleto.pdf	19/12/2023 12:33:11	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Outros	TCUD.pdf	19/12/2023 12:25:11	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Cronograma	modificadoCRONOGRAMADEEXECUC	18/12/2023	KATIA GONCALVES	Aceito

Endereço: Quadra 100 Norte, Av. Na 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
UF: TO Município: PALMAS E-mail: cep_uft@uft.edu.br
Telefone: (63)3229-4023

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 6.992.502

Cronograma	AODAPESQUISA.pdf	15:08:20	DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Agência	TCLEmodificado.pdf	18/12/2023 14:58:13	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Outros	TermodeAutorizacaooparaGravacaodeVoz.pdf	18/12/2023 11:17:57	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Outros	apendiceAROTEIRODEENTREVISTA.pdf	28/11/2023 20:28:14	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisadores.pdf	28/11/2023 19:48:13	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTODAPESQUISA.pdf	28/11/2023 19:47:37	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeAnuencia.pdf	28/11/2023 19:46:50	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostopiataformabrasilassinada.pdf	27/11/2023 19:00:37	KATIA GONCALVES DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 22 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
MARCELO GONZALEZ BRASIL FAGUNDES
(Coordenador(a))

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Na 15, ALCNO 14, Prédio da Retoria, 2º Pavimento, Sala 15.
Bairro: Povo Diretor Norte CEP: 77.001-090
UF: TO Município: PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 E-mail: cep_uft@uft.edu.br

ANEXO C - TRILHA DE APROFUNDAMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO

TOCANTINS



NUTRIÇÃO E QUALIDADE DE VIDA: CUIDADO DO CORPO E DA MENTE

Módulo 1: Noções Básicas de Nutrição

Análise de situações-problema que envolvam os aspectos gerais da nutrição, desde o seu contexto histórico abordando a origem da preocupação alimentar do ser humano até problemas sociais atuais, destacando a importância deste tema para a sociedade contemporânea.

- Contextualizar historicamente o surgimento da preocupação alimentar do ser humano;
- Incentivar os estudantes na pesquisa do processo alimentar de diferentes culturas no cenário global, identificando a finalidade e a importância da gastronomia para seus respectivos povos;
- Motivar os estudantes na pesquisa sobre alimentação e nutrição, diferenciando alimentos de alimentação e nutrientes de nutrição;
- Promover debates sobre a diferença entre a satisfação do ato se alimentar e a alimentação saudável;
- Identificar os nutrientes essenciais e por que são chamados de essenciais;

-Incentivar os estudantes na realização de uma feira gastronômica, pautada na alimentação saudável, onde os próprios estudantes vão elaborar e produzir cardápios com seus valores nutricionais e seus respectivos custos financeiros, despertando possibilidades de empreender.

Links sugeridos:

https://mesabrazil.sescsp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_nocoas.pdf (Noções básicas de alimentação e nutrição)

<https://www.youtube.com/watch?v=ywUuoTJ.JznA> (Alimentação Saudável)

<https://brasilescola.uol.com.br/saude-na-escola/nutrientes.htm> (Nutrientes, classificação, exemplos e importância)



Módulo 2: Saúde e Segurança Alimentar

Análise histórica sobre as políticas públicas voltadas para a saúde e segurança alimentar no Brasil e sua importância para desenvolvimento social econômico do país, destacando as ações governamentais vigentes que regulamentam os programas de saúde e segurança alimentar no território nacional.

-Identificar o significado segurança alimentar e qual sua importância e solicite aos estudantes que leiam e discutam os objetos do conhecimento explorados utilizando (se possível) práticas que demonstrem a parte teórica estudada:

-Incentivar os estudantes na pesquisa do conceito de Políticas Públicas, diferenciando-as dos programas de governo, enfatizando os impactos que cada modalidade oferece para a sociedade;

-Dividir os estudantes em grupos e atribuir a cada grupo uma política pública relacionada à saúde e segurança alimentar, como o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), o PAT (Programa de Alimentação do Trabalhador) e o PNAN (Política Nacional de Alimentação e Nutrição), onde vão pesquisar e analisar os objetivos, os impactos na sociedade e os desafios de implementação dessas políticas;

-Incentivar os estudantes a pesquisar sobre a existência de legislação ambiental regional voltada para a terra e água, verificando se ela é realmente aplicada em seu município;

-Promover uma ação coletiva visando contribuir na redução do desperdício de alimentos dentro da unidade escolar, além de propor soluções sustentáveis para solução do problema.

Links sugeridos:

<https://www.youtube.com/watch?v=AYbagoNSdlQ> (Políticas Públicas)

<https://www.youtube.com/watch?v=Rj5s0pHbuE0> (PNAE)

<https://www.youtube.com/watch?v=Sa2ll5vvHuk> (PAT)

<https://www.youtube.com/watch?v=GResaGVGjeQ> (PNAN)

<https://www.oxfam.org.br/blog/descubra-o-que-e-seguranca-alimentar-e-qual-sua-importancia>

Descubra o que é segurança alimentar e qual sua importância | Oxfam Brasil



Módulo 3: A Alimentação Saudável e o Processo da Digestão Química

Análise de situações-problema que explorem a importância da alimentação saudável e os processos químicos ocorridos durante a digestão alimentar, destacando a transformação dos hábitos alimentares no decorrer da história da civilização. Enfatizar os impactos positivos e negativos causados pelo processo de industrialização dos alimentos e substituição dos mesmos por suplementos alimentares.

-Convidar profissionais da saúde nutricional para realizar palestras na unidade escolar, abordando tópicos como a importância de certos nutrientes para corpo humano, como montar pratos equilibrados e dicas para uma alimentação saudável;

-Promover debates sobre a criação de novos alimentos baseados nas restrições alimentares evidenciadas pela ciência nos últimos anos

Links sugeridos:

<https://www.youtube.com/watch?v=wyavyxPnFJw> (Nutrientes nos alimentos)

<https://www.youtube.com/watch?v=VILKICKMORs> (Alimentos sem Lactose)

<https://www.youtube.com/watch?v=DUVYZmy9awo> (Alimentos sem glúten)

**Módulo 4: Processo de Pesquisa no Desenvolvimento de Novos Alimentos**

Como estratégia metodológica sugere-se explorar os processos científicos envolvidos na produção e aperfeiçoamento de novos alimentos e na utilização da tecnologia para o desenvolvimento de testes e análises de viabilidade técnica e econômica destes produtos. Pode-se destacar a influência da genética e do consumo de certos alimentos como estratégia de evolução nos esportes de alto rendimento.

- Incentivar na elaboração de um projeto coletivo que promova o desenvolvimento de um novo e hipotético produto alimentício, seguindo as etapas de produção que contenha desde a concepção teórica até a inserção nos estabelecimentos comerciais;
- Promover debates estabelecendo a distinção entre a prática esportiva visando uma vida saudável e o esporte de alto rendimento, destacando a influência da genética na estrutura corporal.

Links sugeridos:

<https://gepea.com.br/desenvolvimento-de-produtos-alimenticios/> (Desenvolvimento de produtos alimentícios: o que você não pode deixar de considerar para lançar um novo)

<https://www.youtube.com/watch?v=9cdxF1UyTZY> (Desenvolvimento de Produtos Alimentícios)

<https://www.youtube.com/watch?v=z3-H2R-MEZg> (Performace x Saúde)

ANEXO D - TRILHA DE APROFUNDAMENTO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO

TOCANTINS



EU SOU O MEU PADRÃO

MÓDULO 1: Considerações históricas do culto à beleza e ao belo

Cultivar o apreço pela beleza e pelo belo pode ser uma parte importante da educação, promovendo uma apreciação mais profunda do mundo ao nosso redor.

Quanto à beleza natural pode-se levar ao estudante para atividades ao ar livre, como caminhadas em trilhas naturais, visitas a jardins ou mesmo a observação de estrelas à noite, encorajando-os a observar e apreciar a beleza natural do mundo. Ofereça também oportunidades para eles explorarem diferentes formas de expressão artística, como pintura, escultura, música, dança e poesia, permitindo que expressem sua própria visão da beleza.

Faça uma breve introdução aos estudantes da história da arte, mostrando exemplos de diferentes movimentos artísticos e períodos históricos. Crie um debate com as ideias sobre beleza, e como esse conceito muda ao longo do tempo e como são refletidas na arte. Auxilie os estudantes a desenvolverem habilidades críticas ao analisarem anúncios, filmes, músicas e outras formas de mídia. Abordar como os conceitos de beleza são retratados e como podem influenciar as percepções dos indivíduos.

Explore obras literárias que abordam temas de beleza, como romances, poesia e contos. Debates em sala de aula podem se concentrar nas diferentes maneiras pelas quais os autores descrevem a beleza e seu significado. Incentive os estudantes a explorarem a fotografia como uma forma de capturar a beleza ao seu redor. Eles podem criar projetos fotográficos que destacam a beleza em lugares comuns ou em elementos naturais.

Envolver os estudantes em projetos comunitários que realcem a beleza em seu ambiente local, como pinturas murais, limpeza de parques ou jardinagem em espaços públicos. Explore questões éticas relacionadas à beleza, como os padrões de beleza impostos pela sociedade, a representação da beleza na mídia e o impacto da indústria da beleza no meio ambiente e na saúde.

Contudo, os professores podem ajudar os estudantes a desenvolver um entendimento mais profundo e uma apreciação pela beleza em suas várias formas, promovendo uma visão mais rica e significativa do mundo ao seu redor.

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO

TOCANTINS



MÓDULO 2: A sociedade e a indústria da beleza

Compreender a influência da indústria da beleza na sociedade. Analisar os padrões de beleza impostos pela indústria e sua repercussão nas normas sociais. Refletir sobre os efeitos psicológicos e emocionais da pressão estética. Promover discussões sobre a diversidade e a representatividade na mídia e na indústria da beleza.

Atividade em grupo usando como atribuição para cada grupo aspectos da indústria da beleza, tipo publicidade, padrões de beleza, produtos cosméticos, cirurgia plástica e outras e como esses aspectos afetam a percepção da beleza na sociedade e quais são as mensagens transmitidas.

Organize um debate sobre questões relacionadas à indústria da beleza, a regulamentação de propagandas de produtos de beleza, a diversidade de corpos e identidades na mídia, os efeitos da exposição constante a imagens retocadas, incentivando os estudantes a apresentarem argumentos embasados em pesquisas e evidências.

Peça aos estudantes que escolham uma campanha publicitária de uma marca de beleza e analisem seus elementos visuais, mensagem e público-alvo. Devem discutir como essa campanha influencia a percepção de beleza e quais valores estão sendo transmitidos.

Faça com que os estudantes se coloquem no lugar de pessoas que não se encaixam nos padrões de beleza predominantes. Eles podem escrever cartas ou ensaios sobre suas experiências e emoções relacionadas à pressão estética.

Divida os estudantes em grupos e peça para criar uma campanha publicitária que promova a diversidade e a aceitação de diferentes tipos de beleza. Podem desenvolver vídeos, cartazes, ou posts para redes sociais e apresentar suas ideias para a turma.

Utilize recursos como Artigos acadêmicos sobre psicologia da beleza e impactos socioculturais; documentários e vídeos sobre a indústria da beleza e seus efeitos na sociedade; Exemplos de campanhas publicitárias de marcas de beleza; Livros e ensaios sobre diversidade e representatividade na mídia.

Aproveite como avaliação destas atividades a participação em discussões em sala de aula, a qualidade da pesquisa realizada; a criatividade e originalidade do projeto; a capacidade de reflexão crítica sobre os temas abordados.

Isso irá estimular os estudantes a refletirem criticamente sobre a indústria da beleza e seus impactos na sociedade, ao mesmo tempo em que também contribuirá para promover a empatia e a valorização da diversidade.

**MÓDULO 3: A busca pelo padrão de beleza desejado**

Organize um debate estruturado onde os estudantes possam discutir os prós e contras da busca pelo padrão de beleza, incentivando-os a considerar diferentes perspectivas, como a influência da mídia, cultura e pressões sociais e peça a eles para examinarem como as redes sociais podem impactar a percepção da beleza, também explorar como as imagens são editadas, a pressão para seguir padrões específicos e os efeitos psicológicos disso.

Façam com que os estudantes possam entrevistar pessoas de diferentes idades, origens e experiências sobre suas percepções de beleza. Esses relatos pessoais podem oferecer insights valiosos e promover a compreensão mútua.

Façam um estudo sobre a evolução dos padrões de beleza ao longo do tempo, destacando como eles são influenciados por fatores culturais, históricos e econômicos. Isso ajudará os alunos a perceberem a natureza dinâmica da beleza. Encoraje os estudantes a expressarem suas ideias por meio de formas artísticas, como pintura, música ou poesia. Isso permite uma abordagem mais emocional e subjetiva do tema.

Realize discussões sobre estereótipos relacionados à beleza, ajudando-os a entenderem como esses estereótipos podem ser prejudiciais e limitar a diversidade de expressões de beleza. Explore a diversidade de padrões de beleza em diferentes culturas ao redor do mundo. Isso ajuda os alunos a apreciarem a variedade de perspectivas e a entenderem que a beleza é subjetiva.

Convite profissionais da área de saúde mental para falar sobre a relação entre a busca pelo padrão de beleza e a saúde mental. Isso pode proporcionar uma visão mais completa sobre os impactos dessa busca na vida das pessoas. Incentive os estudantes a desenvolverem projetos de conscientização, como campanhas nas redes sociais, cartazes ou apresentações, abordando a importância da aceitação da diversidade de corpos e aparências.

Ao abordar a busca pelo padrão de beleza desejado de maneira pedagógica, você pode contribuir para o desenvolvimento de alunos mais conscientes, críticos e empáticos em relação às questões de imagem corporal e autoestima.

ANEXO E - REGIMENTO ESCOLAR

Capítulo III - Do corpo pedagógico

Segundo Regimento Escolar (TOCANTINS, 2024), as atribuições do Coordenador Pedagógico são:

Art. 43. A coordenação Pedagógica é exercida por profissional com graduação e pedagogia, ou em nível de pós-graduação, com experiência em docência, que seja capaz de criar, propor e articular ações, atividades, propostas pedagógicas e que seja conhecedor de estratégias metodológicas e pedagógicas, para desenvolver as seguintes atribuições:

I - coordenar, orientar e supervisionar as atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, com vistas ao acesso, permanência e sucesso escolar;

II - articular com o grupo de sistematização a elaboração, operacionalização, monitoramento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da UE;

III - orientar e acompanhar as ações/projetos/atividades do Plano de ação do PPP com macro alcance, tendo como ponto de partida as dez competências gerais da BNCC, compreendendo que estas são metadisciplinares e perpassam todos os componentes curriculares;

IV- elaborar um cronograma de acompanhamento, com pauta e orientações para assegurar a eficácia do planejamento coletivo semanal dos professores;

V - garantir, orientar o planejamento dos professores, de forma sistemática e coletiva, em consonância com os documentos norteadores das Políticas Educacionais,

Documentos Curriculares do Território do Tocantins - DCTs, e o Projeto Político- Pedagógico;

VI - estabelecer formas de comunicação claras e eficazes com todos, articulando argumentos conectados ao contexto e consistentes com sua responsabilidade à frente da função que atua;

VII - monitorar as aulas do professor, sistematicamente, com a finalidade de subsidiar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas;

VIII - monitorar, periodicamente, o preenchimento dos diários de classe no SGE, visando ao cumprimento do planejamento de curso, das aulas e da carga horária, registro dos objetos de conhecimentos, frequências e notas dos estudantes;

IX - orientar os professores na utilização dos recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na UE;

X - acompanhar o processo de avaliação contínua, recuperação paralela e final, adaptação e aproveitamento de estudo, programa individual de estudo e avaliação;

XI - planejar e articular a participação do docente na Formação Continuada;

- XII - monitorar o rendimento escolar, em atendimento às metas estabelecidas;
- XIII - monitorar o cumprimento e o registro das horas-atividade do professor;
- XIV - participar do processo de integração escola/família/comunidade articulando com o Orientador Educacional/equipe multiprofissional;
- XV- apoiar e acompanhar, na UE, a atuação dos estagiários dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior;
- XVI - analisar e validar, em até dez dias úteis após o término de cada bimestre, os diários de classe no SGE;
- XVII - coordenar, juntamente com o diretor, as três etapas do Conselho de Classe Pedagógico, acompanhando e garantindo a devolutiva das ações de intervenção e melhoria da aprendizagem, no Pós-Conselho.
- XVIII - promover a autoavaliação contínua dos processos pedagógicos, como: cumprimento de currículo, estratégias de intervenção aos estudantes; uso de metodologias ativas, monitoramento das metas e ações do PPP.
- XIX - apoiar, acompanhar e orientar os professores da escola no atendimento a todos os projetos e atividades pedagógicas propostas na área da implementação dos DCTs (Etapa Ensino Fundamental e Médio);
- XX- criar instrumento para monitoramento e registro do planejamento e execução das aulas presenciais e não presenciais e da operacionalização dos projetos integradores e do projeto de vida, em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico;
- XXI - coordenar juntamente com o diretor, a equipe técnico-pedagógica para definir as diretrizes pedagógicas comuns e a estratégia de implementação efetiva do currículo em colaboração com o corpo docente;
- XXII - orientar e apoiar os professores, junto com a equipe técnico-pedagógica, na condução das aulas e na elaboração de materiais pedagógicos;
- XXIII - apoiar e orientar a implementação do currículo, metodologias ativas e novas formas de avaliação para promover a aprendizagem;
- XXIV - incentivar a realização de projetos integradores como estratégia de promoção da inter/transdisciplinaridade e fortalecimento das competências e habilidades;
- XXV - estimular a participação dos docentes nas formações continuadas propostas pela Escola, SRE e Seduc/TO, monitorando a aplicação dos conhecimentos adquiridos, com foco no resultado das aprendizagens dos estudantes;
- XXVI - monitorar o rendimento escolar em atendimento às metas estabelecidas pelo Plano Estadual de Educação e consolidadas no PPP da unidade escolar;

- XXVII - auxiliar o Coordenador Pedagógico de Área no planejamento por área de conhecimento, com foco no desenvolvimento das competências e habilidades dos DCTs (Etapas Ensino Fundamental e Médio);
- XXVIII - participar do processo de integração escola/família/comunidade;
- XXIX - propor e incentivar estratégias para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, valorizando a importância da escola nas suas escolhas e trajetórias articulando com o Orientador Educacional/equipe multiprofissional;
- XXX - planejar e executar os encontros com as famílias (plantões pedagógicos) juntamente com a equipe gestora e professores, articulando com o Orientador Educacional/equipe multiprofissional;
- XXXI - organizar agenda de atendimento dos professores aos pais;
- XXXII - apresentar os resultados das avaliações diagnósticas juntamente com o Coordenador Pedagógico de Área (por série e por turma) para as famílias e propor ações que as mesmas possam fazer para contribuir com a melhoria do aprendizado do estudante;
- XXXIII - realizar atendimento às famílias dos estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem, relacionamento e comportamento disciplinar;
- XXXIV - incentivar a participação e presença de 100% dos estudantes nas Avaliações internas e externas;
- XXXV - realizar e participar dos encontros mensais com os líderes de turma para discussão sobre questões pedagógicas e rotineiras (horários, normas escolares, avaliações, dentre outros), articulando as atividades com o Orientador Educacional/equipe multiprofissional;
- XXXVI - assessorar o Orientador Educacional na aplicação dos instrumentos de consulta do Pré-conselho, com objetivo de levantar as demandas dos estudantes, em relação ao processo ensino e aprendizagem nos segmentos da escola;
- XXXVII - divulgar e estimular os estudantes e profissionais da escola, na participação das atividades científicas e acadêmicas (olimpíadas, prêmios, concursos, etc), apoiando na realização das inscrições;
- XXXVIII - incentivar e apoiar as atividades de Protagonismo Juvenil em conjunto ao Orientador Educacional/equipe multiprofissional;
- XXXIX- promover e articular a integração da Formação Geral Básica, com a parte flexível do currículo, visando uma nova concepção de avaliação.
- XL - acompanhar o desenvolvimento das aulas presenciais e não presenciais das Unidades Curriculares: Trilhas de Aprofundamento, Eletivas e do Projeto de Vida;

XLI - criar um instrumento para acompanhamento e execução do planejamento das aulas que contemple a formação geral básica e da parte flexível do currículo;

XLII - coordenar o acompanhamento pedagógico aos estudantes oriundos da busca ativa em articulação com o orientador, psicólogo/assistente social e os professores, com vista a permanência com sucesso do estudante.

XLIII - organizar os registros com os devidos formulários do CIFI (Controle de Infrequência e Faltas Injustificadas), para os professores preencherem com os dados dos estudantes infrequentes;

XLIV - realizar acompanhamento periódico e sistemáticos dos formulários do CIFI, garantindo agilidade no processo e a efetivação das providências, diariamente, a partir do comunicado dos professores e encaminhar ao Orientador Educacional para as devidas providências;

XLV - aplicar avaliação diagnóstica bimestral para verificar a aprendizagem do estudante regresso e propor intervenções pedagógicas e avaliativas;

XLVI - orientar o corpo docente na elaboração do Plano de Acompanhamento individualizado para recuperação da aprendizagem dos estudantes que retornaram à escola;

XLVII - acompanhar a frequência e o desempenho dos estudantes matriculados, articulado ao orientador educacional/equipe multiprofissional, durante um ano e repassar periodicamente, conforme estratégia, as informações ao Supervisor Estadual da Busca Ativa (UNICEF), a fim de que possa realizar as devidas intervenções e registros na plataforma digital;

XLVIII - elaborar juntamente com o coordenador pedagógico de área o horário e cronograma dos encontros para o planejamento coletivo semanal por área de conhecimento;

XLIX – divulgar as atividades científicas, acadêmicas e socioculturais (prêmios, olimpíadas, concurso de redação, etc.), bem como acompanhar e apoiar os processos de inscrição de cada estudante nessas atividades.

Já a função do coordenador pedagógico de área, segundo Regimento Escolar (Tocantins, 2024, p. 38):

Art. 44. A Coordenação Pedagógica de Área é exercida por servidor habilitado na área de conhecimento, com experiência docente e com perfil facilitador e articulador do trabalho da equipe de Professores de Área e tem como atribuições:

I - acompanhar, juntamente com o Coordenador Pedagógico, a execução da matriz de habilidades da Recomposição da Aprendizagem;

II - monitorar o cumprimento do Documento Curricular do Território do Tocantins;

III - elaborar Plano de Trabalho e acompanhar o planejamento coletivo dos professores por área de conhecimento;

- IV - criar um instrumento para monitoramento e registro do planejamento e execução das aulas presenciais e não presenciais das áreas que coordena e da operacionalização dos projetos integradores das respectivas áreas;
- V - incentivar a realização de projetos integradores como estratégia de promoção da inter e transdisciplinaridade e o fortalecimento das competências e habilidades desenvolvidas nos momentos das aulas presenciais e não presenciais;
- VI - participar da reunião semanal com o coordenador pedagógico para a avaliação do trabalho com professores das áreas de conhecimento e discutir atividades de natureza interdisciplinar e transdisciplinar;
- VII - organizar juntamente com o coordenador pedagógico a agenda de planejamento/estudo semanal com os professores por área de conhecimento;
- VIII - elaborar e desenvolver agenda de estudo destinada para as reuniões de áreas de conhecimento;
- IX - acompanhar a elaboração (revisar, sugerir, intervir) das avaliações relativas à sua área de conhecimento;
- X - atuar como facilitador e articulador do trabalho em áreas do conhecimento, com apoio pedagógico do coordenador pedagógico;
- XI - elaborar juntamente com a direção e os coordenadores pedagógicos os horários das aulas, dos professores, das atividades curriculares e das avaliações dos estudantes;
- XII - criar indicadores que possam mensurar o seu trabalho e de seus orientados (criar a cultura de autoavaliação e avaliação dos demais professores de forma clara e objetiva);
- XIII - organizar, em articulação com a coordenação pedagógica as horas-atividade dos professores da respectiva área de conhecimento, de maneira a garantir que esse espaço/tempo seja de efetivo trabalho pedagógico;
- XIV - acompanhar juntamente com o coordenador pedagógico o desenvolvimento das habilidades específicas da área de conhecimento que coordena, contempladas nos eixos estruturantes das Unidades Curriculares: Trilhas de Aprofundamento, Eletivas e o Projeto de Vida;
- XV - promover formação continuada em serviço juntamente com o coordenador pedagógico;
- XVI - acompanhar o rendimento escolar dos estudantes nas avaliações diagnósticas, formativas e somativas; organizar e acompanhar o Pré-Conselho e o Conselho de Classe Pedagógico e Pós-Conselho em articulação com a equipe pedagógica, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão e intervenções pedagógicas;

XVII - proceder a impressão dos diários de classe e coletar as assinaturas dos professores, entregando-os à secretaria escolar, no prazo máximo de até 10 dias posteriores à conclusão do bimestre.

ANEXO F - ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO REGULAR/ 2024

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO

TOCANTINS



Praça dos Girassóis, Esplanado das Secretarias, S/N
Palmas - Tocantins - CEP 77.001.910 | Tel: +55 63 3218 1400 | 1419
www.sebuc.to.gov.br

ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO / REGULAR

Vigência: A partir de 2024
Regime: Anual
Turno: Matutino e Vespertino
Carga horária total: 3.600 h/a
Entrada: 7h / 13h
Intervalo: 15 min (9h30-9h45/15h30-15h45)

Dias Letivos: 200
Semanas letivas: 40
Duração da hora/aula: 50 minutos
Dias letivos semanais: 5
Saída: 11h25min/17h25min

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL						CARGA HORÁRIA ANUAL						CARGA HORÁRIA TOTAL	
		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE			
		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP		
L I N G U A G E M S E U A S T E C N O L O G I A S	Língua Portuguesa	4	2	3		4		160	80	120		160		520	
	Educação Física	1		1		1		40		40		40		120	
	Arte	1		1		1		40		40		40		80	
	Língua Inglesa	1		1		1		40		40		40		120	
	Matemática e suas tecnologias	4	1	3		3		160	40	120		120		440	
	C I Ê N C I A S D A N A T U R E Z A E S U A S T E C N O L O G I A S	Biologia	2		1		1		80		40		40		160
		Física	2		1		1		80		40		40		160
		Química	2		1		1		80		40		40		160
		História	1		1		1		40		40		40		120
	C I Ê N C I A S H U M A N A S E S O C I A L E S A P L I C A D A S	Geografia	1		1		1		40		40		40		120
		Filosofia	1		1				40		40				80
		Sociologia	1		1		1		40				40		80
	CARGA HORÁRIA TOTAL DA F.G.B.		21	3	15		15		840	120	600	0	600	0	2.160
	I T I N E R A R I O S P O S T R I C U L A R E S	UNIDADES CURRICULARES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		CARGA HORÁRIA TOTAL
P			NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP		
Projeto de Vida			2	1	1		1		80	40	40		40		200
Trilhas de Aprofundamento			0	0	8	4	8	4	0	0	320	160	320	160	960
Eletivas	2	1	1	1	1	1	80	40	40	40	40	40	280		
TOTAL DE AULAS DO I.F.		4	2	10	5	10	5	160	80	400	200	400	200	1.440	
TOTAL DE HORAS/AULAS		30		30		30		1200		1200		1200		3600	