

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAYSA LIMA DE SOUZA

**A POLÍTICA PÚBLICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: o Novo
Ensino Médio e o Projeto de Vida na realidade educacional sul-mato-
grossense**

Campo Grande/MS

2024

MAYSA LIMA DE SOUZA

**A POLÍTICA PÚBLICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: o Novo
Ensino Médio e o Projeto de Vida na realidade educacional sul-mato-
grossense**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História, Políticas, Educação. Grupo de Estudos Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar (NAGE).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Jarcem Fernandes.

Campo Grande/MS

2024

Sxxxxp SOUZA, M. L. 2024.

A Política Pública do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: o Novo Ensino Médio e o Projeto de Vida na realidade educacional sul-mato-grossense. Maysa Lima de Souza. 2024.

Trabalho de Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande/MS. 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Jarcem Fernandes.

1. Política Educacional. 2. Novo Ensino Médio. 3. Contrarreforma. 4. Projeto de Vida. 5. Competências Socioemocionais. 6. Empresariamento da Educação. I. Souza, Maysa Lima. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande. III. A Política Pública do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: o Novo Ensino Médio e o Projeto de Vida na realidade educacional sul-mato-grossense.

MAYSA LIMA DE SOUZA

**A POLÍTICA PÚBLICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: o Novo
Ensino Médio e o Projeto de Vida na realidade educacional sul-mato-
grossense**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Campo Grande/MS, 12 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Solange Jarcem Fernandes
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva
Universidade Católica Dom Bosco

Profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

AGRADECIMENTOS

À minha família de dois, Leonardo e Ethan, por toda a paciência e amor diários.

Aos meus pais, José e Cleide, pelo afeto de sempre e pela força constante para seguir em frente.

Ao meu irmão, José Carlos (*in memoriam*), que se foi antes de viver tudo o que a vida tem a oferecer.

Agradeço imensamente à minha orientadora Profa. Dra. Solange por todos os ensinamentos e “freadas” durante o percurso da escrita, bem como aos demais professores do programa que contribuíram com ensinamentos que jamais serão esquecidos.

Às Profas. Dras. Celeida e Maria Lima por compartilharem conhecimentos e ensinamentos durante a qualificação e defesa desta dissertação.

Gratidão.

RESUMO

Esta dissertação está inserida na linha de pesquisa “História, Política, Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS). A proposta é analisar a Política Educacional do Novo Ensino Médio imposta pela Lei n. 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inserindo um novo modelo de ensino médio e regulamenta as escolas de tempo integral. O objetivo geral consiste em analisar o Novo Ensino Médio a partir do movimento de implementação da política educacional no período de 2018 a 2022, explicitando suas alterações e implicações na última etapa da educação básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – REE/MS. Os objetivos específicos se centram em: 1) produzir reflexões sobre o processo de reestruturação da educação básica brasileira por meio da apreciação da política do Novo Ensino utilizando levantamento bibliográfico e análise documental da legislação e materiais orientadores da implementação do NEM no país; 2) avaliar o movimento de contrarreforma do ensino médio a partir do recorte temporal entre 2018 a 2022, identificando como tem ocorrido a implementação do NEM pelos estados brasileiros; 3) analisar a Lei n. 13.415/2017 por meio das normativas que regulamentam a implementação do NEM na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – REE/MS, avaliando a estrita relação entre projeto de vida e competências socioemocionais, bem como a introdução dos itinerários formativos nas grades curriculares da etapa do ensino médio sul-mato-grossense. A pesquisa foi pautada por vasta revisão bibliográfica com ênfase na produção de um estado da arte sobre os estudos que abordam a influência neoliberal, o empresariamento da educação presente no Novo Ensino Médio e a ascensão do Projeto de Vida e as competências socioemocionais na educação. Os documentos utilizados na análise foram elaborados e produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS e orientam a implementação e execução do NEM – percursos formativos e itinerários formativos – e o componente curricular Projeto de Vida, bem como os documentos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna, que versam sobre as cinco macrocompetências: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. Após a coleta e análise dos documentos, concluiu-se que o Novo Ensino Médio e o Projeto de Vida contribuem para um projeto societário que reforçam as desigualdades; apresentam a falácia da liberdade de escolha como oportunidade para os estudantes escolherem que percurso seguir, além de ser uma proposta que precariza e fragiliza o ensino, preparando os estudantes para um mercado de trabalho instável.

Palavras-chaves: Política Educacional. Novo Ensino Médio. Contrarreforma. Projeto de Vida. Competências Socioemocionais. Empresariamento da Educação.

ABSTRACT

This dissertation follows the research line “History, Politics, Education” of the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS). The goal is to analyze the educational policy of the New High School imposed by Law No. 13.415/2017, which amends the Law of Guidelines and Bases of National Education by adding a new model of High School and regulating full-time schools. The general objective is to understand the New High School based on the implementation of the educational policy from 2018 to 2022, explaining its changes and implications at the last stage of basic education of the State Education Network of Mato Grosso do Sul – REE/MS. The following specific objectives were established: 1) to reflect on the restructuring process of Brazilian Basic Education through the appreciation of the New Education policy based on a bibliographic survey and documentary analysis of the legislation, in addition to guiding materials for implementing the NEM in the country; 2) to evaluate the counter-reform movement of High School between 2018 and 2022 through the implementation of the NEM by the Brazilian states; 3) to analyze Law No. 13,415/2017 through the regulations for the implementation of the NEM in the State Education Network of Mato Grosso do Sul – REE/MS by evaluating the strict relationship between Life Project and socio-emotional competencies and the introduction of Training Itineraries in the curricula of the High School stage in Mato Grosso do Sul. This research is supported by a vast bibliographic review focusing on the production of a state of the art regarding studies that address the neoliberal influence, the entrepreneurialization of education in the New High School, and the rise of the life project and socio-emotional skills in education. The documents used in the analysis were prepared and produced by the Mato Grosso do Sul State Department of Education – SED/MS and guide the implementation and execution of the NEM – training paths and training itineraries – and the curricular component Life Project.

Keywords: Educational Policy. New High School. Counter-reformation. Life Project. Socio-emotional Skills. Education Entrepreneurship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR –	Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ANPEd –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM –	Banco Mundial
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CLT –	Consolidação das Leis Trabalhistas
CONSED –	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs –	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
EC –	Emenda Constitucional
EPT–	Educação Profissional e Tecnológica
FGB –	Formação Geral Básica
FTP –	Formação Técnica e Profissional
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF –	Itinerário Formativo
INEP –	Instituto Nacional do Ensino Médio
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MP –	Medida Provisória
MEC –	Ministério da Educação
NEM –	Novo Ensino Médio
ONU –	Organização das Nações Unidas
PCNs –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNLD –	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
REE/MS –	Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul
UCE –	Unidade Curricular Eletiva
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNFPA –	Fundo de População das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 REESTRUTURAÇÃO(?) DA EDUCAÇÃO BÁSICA: os caminhos percorridos pelo movimento da contrarreforma educacional no Brasil.....	14
1.1 O Plano Nacional de Educação (2014-2024): Diretrizes para uma política educacional de qualidade.....	16
1.2 O Novo Ensino Médio da Lei n. 13.415/2017 à Luz do Guia de Implementação: Como deve ser.....	21
1.3 A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: (Re)adequações curriculares para o desenvolvimento de seres humanos competentes e seu papel estratégico na reforma do NEM.....	24
2 OS NOVOS MOLDES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA À SOMBRA DO NEOLIBERALISMO: Educação mercantil para a prosperidade e desenvolvimento.....	33
2.1 Conceitos Pertinentes a Discussão do Novo Ensino Médio: Neoliberalismo, contrarreforma, gerencialismo e empresariamento da educação.....	34
2.2 O Novo Ensino Médio na Perspectiva dos Pesquisadores em Educação: Os caminhos percorridos pela contrarreforma do Ensino Médio entre 2018 e 2022.....	36
2.3 A Declaração de Incheon e o Ideal Educacional da Sociedade Neoliberal: Educação mercantil para a prosperidade e desenvolvimento.....	95
3 A POLÍTICA PÚBLICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: o Novo Ensino Médio e o Projeto de Vida na realidade educacional sul-mato-grossense.....	98
3.1 De Educação Emancipadora à Educação Para o Mercado de Trabalho: A educação como um “nicho” no grande mercado capitalista neoliberal.....	100
3.2 Os Itinerários Formativos – Unidades Curriculares, Eletivas e Formação Técnica e Profissional: Flexibilização do currículo, utopia da liberdade de escolha e alternativa ao fracasso iminente.....	103
3.3 Educação Socioemocional e Projeto de Vida: Projetando sujeitos à vontade do capital.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	135

INTRODUÇÃO

O objetivo desta dissertação é analisar a implementação da política educacional do Novo Ensino Médio e a ascensão do projeto de vida na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – REE/MS no período de 2018 a 2022, explicitando suas alterações e implicações na última etapa da educação básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – REE/MS.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar, inicialmente, que o ensino médio brasileiro sempre foi alvo de discussões e disputas políticas ao longo de sua trajetória e consolidação. No entanto, nos últimos anos, com o acirramento de ideais conservadores e neoliberais, além da participação do setor privado e organismos internacionais nas políticas educacionais, o caráter dualista da educação se intensificou com o advento da Lei n. 13.415/2017, que sancionou as deformidades propostas para o ensino médio.

O Novo Ensino Médio – como ficou conhecida a Lei n. 13.415/2017 – comumente chamado de NEM, já traz a negação em sua própria abreviação. Trata-se de uma política de supressão de direitos, uma contrarreforma que deforma, fragiliza e flexibiliza o processo de ensino e aprendizagem dos educandos por meio de propostas de estudos que utilizam conceitos como interdisciplinaridade e transversalidade como meios para chamar a atenção e tornar a aprendizagem atrativa, além de afirmar que os educandos possuem a liberdade para escolher em qual área de conhecimento desejam se aprofundar.

Entretanto, na realidade, em sua forma de proposta, não passam de agentes esvaziadores de conteúdo, uma vez que para se utilizarem tais abordagens, fragmentam-se os conteúdos para integrá-los, torná-los complementares, multidisciplinares; isto é, a deforma que o NEM acarreta para a etapa final da educação básica. Fragiliza a educação pública, fere o direito à educação e limita os estudantes de origem periférica/ou de menor poder aquisitivo a uma educação flexível voltada ao mercado de trabalho.

Em suma, a flexibilidade, autonomia e liberdade de escolha prometidas aos estudantes escondem seu caráter deformador, buscando fragilizar a educação pública, não somente flexibilizando e fragmentando os currículos, mas direcionando a educação pública a um processo de privatização por meio de parcerias com institutos privados.

A realização desta pesquisa busca elucidar as seguintes questões: Como se deu o processo de reestruturação do ensino médio? Como se caracteriza o movimento de implementação do Novo Ensino Médio? Como ocorreu a implementação do Novo Ensino

Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul – REE/MS? Qual a função desempenhada pelo componente Projeto de Vida e a sua relação com as competências socioemocionais no currículo do Novo Ensino Médio sul-mato-grossense?

No intuito de responder a essas indagações, propõem-se os seguintes objetivos específicos: 1) produzir reflexões sobre o processo de reestruturação da educação básica brasileira por meio da apreciação da política do Novo Ensino Médio utilizando levantamento bibliográfico e análise documental da legislação e materiais orientadores da implementação do NEM no país; 2) avaliar o movimento de contrarreforma do ensino médio a partir do recorte temporal entre 2018 e 2022, identificando como tem ocorrido a implementação do NEM pelos estados brasileiros; 3) analisar a Lei n. 13.415/2017 por meio das normativas que regulamentam a implementação do NEM na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – REE/MS, avaliando a estrita relação entre projeto de vida e competências socioemocionais e a introdução dos itinerários formativos nas grades curriculares para a etapa do ensino médio sul-mato-grossense.

O percurso teórico-metodológico desta pesquisa envolveu a mobilização de bibliografia referente ao objeto, à pesquisa e à análise documental da legislação do NEM e materiais que orientam sua implementação na REE/MS. Ainda, no intuito de reunir produções que abordassem o movimento de implementação do NEM pelos estados, foi realizado um levantamento no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Google Acadêmico e Revista Retratos da Escola utilizando as seguintes palavras-chaves: Novo Ensino Médio, projeto de vida, itinerários formativos, contrarreforma, reforma e políticas educacionais.

Os documentos utilizados na análise foram elaborados e produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS e orientam a implementação e execução do NEM – percursos formativos e itinerários formativos – e o componente curricular Projeto de Vida: Catálogo das Unidades Curriculares (Mato Grosso do Sul, 2020b); Projeto de Vida: Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Projeto de Vida: Anos Finais do Ensino Fundamental (Mato Grosso do Sul, 2021a; 2021b). Além disso, têm-se os documentos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna que versam sobre as cinco macrocompetências: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo (Instituto Ayrton Senna, 2020; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e). Complementando, têm-se os seguintes documentos: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2021c); Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Mato Grosso do Sul,

2021/2022); Resolução/SED n. 3.696/2021 (Mato Grosso do Sul, 2021d); Unidades Curriculares Eletivas: Roteiro prático das Eletivas – adaptado (Mato Grosso do Sul, 2022a); Orientações Sobre o Novo Ensino Médio: Execução das aulas não presenciais (Mato Grosso do Sul, 2022b); Itinerários Formativos: Unidades curriculares do núcleo integrador do Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2022c) e o Plano de Ação Para Orientações às Escolas e Acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos – PAIF (Mato Grosso do Sul, 2022d).

A relevância pessoal deste estudo se concentra na finalização de mais uma etapa da minha carreira acadêmica. Fui aluna de escola pública estadual, depois passei para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Amambai – para cursar Ciências Sociais. Nesse período, meu foco de estudo foi a religião. Quando ingressei na pós-graduação em ensino de sociologia, também ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o foco mudou para a educação. Nesse período, eu trabalhava 60h em uma escola particular da minha cidade, Coronel Sapucaia/MS – e depois de diversas tentativas, ingressei no mestrado em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Cidade Universitária. Finalizar esse projeto me faz ter vontade de seguir na academia, além de me mostrar o quanto uma experiência e uma oportunidade podem valer.

Em termos sociais e acadêmico, a pesquisa está centrada na apresentação de um ponto de vista crítico sobre a documentação produzida para a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul – REE/MS, principalmente por ser um dos estados pioneiros na implementação do NEM, apresentando conversão total no ano de 2022.

A dissertação está estruturada em três capítulos. O capítulo 1, intitulado “Reestruturação(?) da Educação Básica: Os caminhos percorridos pelo movimento da contrarreforma educacional no Brasil”, traz a contextualização da política educacional do Novo Ensino Médio, levando em consideração os embates teóricos realizados em torno do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Guia Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (2021) e a Lei n. 13.415/2017, além da Base Nacional Comum Curricular (2018).

Por sua vez, o segundo capítulo, “Os Novos Moldes Da Educação Brasileira À Sombra Do Neoliberalismo: Educação mercantil para a prosperidade e desenvolvimento”, analisa o movimento de implementação do NEM pelos estados brasileiros por meio da

realização do estado da arte e as propostas de uma educação voltada ao mercado de trabalho.

Já o terceiro capítulo, sob o título “A Política Pública do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso Do Sul: o novo ensino médio e o projeto de vida na realidade educacional sul-mato-grossense”, analisa a política pública do Novo Ensino Médio e a ascensão do componente curricular projeto de vida na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – REE/MS a partir dos documentos orientadores e regulamentadores publicados e disseminados pela Secretaria de Estado de Educação – SED/MS.

1 REESTRUTURAÇÃO(?) DO ENSINO MÉDIO: Os caminhos percorridos pelo movimento da contrarreforma educacional no Brasil

O objetivo deste capítulo está centrado em produzir reflexões sobre o processo de reestruturação da educação básica brasileira por meio da apreciação da política do Novo Ensino. Para tanto, utilizam-se o levantamento bibliográfico e a análise documental da legislação, além de materiais orientadores da implementação do NEM no país – Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Lei n. 13.415/2017, que institui a reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) e o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2021).

No contexto desta dissertação, ao se utilizar o conceito de reestruturação, é válido salientar seu entendemos no sentido amplo, isto é, a reestruturação é o “ato de dar uma nova estrutura ou organização a algo” ou ainda “a reorganização de uma instituição”, sendo que, neste último caso, se aplica à reorganização da escola enquanto instituição social (Geiger, 2011, p. 1175).

Outro ponto a se considerar neste primeiro capítulo é que o recorte temporal desta dissertação diz respeito ao período entre 2018 e 2022, em que se deu a implementação do Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul. No entanto, os eventos anteriores ao movimento de implementação do NEM, isto é, entre 2015 e 2017, se fazem relevantes para que se compreendam os contextos social, político e econômico em que se deu a elaboração da política educacional do Novo Ensino Médio.

O movimento de (re)estruturação da educação básica começou a tomar força no ano de 2013, com as atuações iniciais do Movimento Pela Base (MPC), adquirindo ainda mais impulso com a elaboração do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), ao

estabelecer como uma de suas estratégias a institucionalização do programa nacional de renovação do ensino médio.

Além disso, o ano de 2015 marca o início das consultas públicas, em caráter antidemocrático¹, sobre a Base Nacional Comum Curricular. Os debates perduraram nos anos seguintes, inclusive em meio ao Golpe de Estado que culminou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff (PT) e na ascensão de Michel Temer (PSDB) ao poder – com ele, a direita retomou fôlego e poder para influenciar as políticas públicas que se sucederam.

Durante o governo da “Ponte Para o Futuro”, Michel Temer (MDB), enquanto Chefe de Estado, sancionou algumas leis, tais como a Medida Provisória n. 746/2016 – que no ano seguinte se tornou a Lei n. 13.415/2017, realizando diversas alterações na etapa do ensino médio – e a Emenda Constitucional n. 95/2016 – alterada pela Lei Complementar n. 200/2023, que impõe um novo arcabouço fiscal. Já entre 2017 e 2018, houve as sanções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

As contrarreformas podem ser entendidas sob a perspectiva gramsciana como a “combinação substancial, se não formal, entre o velho e o novo” (Gramsci, 2002, p. 143). Dessa forma, “o que caracteriza um processo de contrarreforma não é assim, a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação (ou mesmo restauração) em face das eventuais e tímidas novidades” (Coutinho, 2012, p. 124).

Com isso, tanto a BNCC quanto a política educacional do Novo Ensino Médio foram produzidas e influenciadas pelos ideais neoliberais. A perspectiva neoliberal defende que a educação latino-americana está vivendo uma crise, principalmente em termos da qualidade da educação.

A qualidade, na visão neoliberal, está estritamente relacionada à quantidade. Dessa maneira, Santos, Nagase e Costa (2022, p. 8) discorrem que:

Após 1980 houve o fortalecimento de que os esforços da escola devem centrar-se na obtenção da qualidade e, considerando a linguagem do mercado, qualidade distingue bens e serviços, no sentido de classificá-los positivamente ou não [...], tal aspecto é o que garante a produtividade e a rentabilidade no mundo empresarial, sendo ela mensurável e quantificável.

¹ Devido ao contexto em que foram conduzidas, envolvendo mínima divulgação e diálogo com a comunidade externa.

Nesse sentido, a qualidade da educação é constantemente avaliada por mecanismos de controle e avaliação nacionais e internacionais que medem o desempenho educacional. Foi a alternativa encontrada pelo pensamento neoliberal para tornar tangíveis a eficiência e a qualidade educacionais. Grosso modo, a quantidade é sinônimo de qualidade.

Ademais, este capítulo foi dividido entre as seguintes seções: 1.1 O Plano Nacional de Educação (2014-2024): Diretrizes para uma política educacional de qualidade; 1.2 A Base Nacional Comum Curricular: (Re)adequações curriculares para o desenvolvimento de seres humanos competentes; 1.3 O Novo Ensino Médio da Lei n. 13.415/2017 à Luz do Guia de Implementação: Como deve ser....

1.1 O Plano Nacional de Educação (2014-2024): Diretrizes para uma política educacional de qualidade

O neoliberalismo, na perspectiva de Marrach (1996, p. 42), “[...] é uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias”. Com ele, emergem na esfera educacional características como qualidade total, modernização, adequação do ensino à competitividade do mercado, gerencialismo, produtividade, entre outros.

As políticas públicas como o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) endossam o gerencialismo da lógica neoliberal, tanto que o conceito de educação de qualidade, por exemplo, é emblemático na atual conjuntura, pois alunos e pais/responsáveis, nessa lógica, são vistos como “consumidores da educação” e, portanto, as escolas devem ser inseridas no mercado educacional, passando a competir entre si (Marrach, 1996). Essa competição, por sua vez, faria com que as instituições de ensino melhorassem a qualidade, a fim de “prospectar mais clientes”.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), que é o responsável por determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional por um período de 10 anos (2014-2024), propõe que a educação deve ser de qualidade não em termos gerencialistas, mas socialmente referenciada. O plano atual foi instituído pela Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, ademais, o PNE (2014-2024) traz em seu bojo dois marcos

legais que marcam o estabelecimento de um novo modelo de ensino médio: a meta 3 e a meta 6.

A meta 3 discorre sobre “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE (2014-2024), a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”. Ainda, a meta 3 propõe 14 estratégias, além daquelas que se destacam na proposta de (re)formulação do NEM, conforme abaixo:

[...] 3.1) institucionalizar o programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com **abordagens interdisciplinares** estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de **currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada**, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; [...] **3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional**, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; [...] **3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas** (Brasil, 2014, grifos meus).

O PNE (2014-2024) já demonstrava seu viés em prol da (re)formulação do Novo Ensino Médio. Além desta, a meta 6 do PNE (2014-2024) propõe “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”, além de trazer um reforço em relação à consolidação do NEM. Dentre as estratégias traçadas na meta 6, há aquelas que apresentam concomitância direta com o NEM, sendo elas:

[...] 6.1) promover, com o apoio da União, **a oferta de educação básica pública em tempo integral**, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; **6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral**, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; **6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas**, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e

outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; [...] **6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical**, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; [...] (Brasil, 2014, grifos meus).

Tanto a meta 3 quanto a meta 6 do PNE (2014-2024) apontam para o surgimento de um novo modelo de educação – um Novo Ensino Médio – ao mencionarem os seguintes itens: institucionalização de um programa nacional de renovação do ensino médio (práticas pedagógicas interdisciplinares, currículos flexíveis e diversificados); expansão de matrículas para um ensino médio integrado à educação profissional; fomento da participação dos adolescentes em cursos das áreas tecnológicas e científicas; promoção da educação básica pública em tempo integral; construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para atendimento em tempo integral; e oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar.

Além disso, a meta 20 dispõe sobre questões de financiamento que cabem na discussão de implementação desse novo modelo de ensino médio, uma vez que o PNE (2014-2024) não previu que no ano seguinte à sua publicação, período marcado tanto pela discussão da (re)elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – esta, por sua vez, fomentada pelo próprio PNE (2014-2024) a partir das metas 2 e 3 (universalização do ensino fundamental), meta 7 (avaliação e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB) e meta 15 (formação de professores) – quanto da Medida Provisória n. 746/2016, que então discutia uma possível reformulação do ensino médio, nasceria também a discussão sobre uma Proposta de Emenda Constitucional sobre um novo regime fiscal para o país, a PEC 241/2016 ou PEC do Teto dos Gastos Públicos, a qual, mais tarde ainda naquele ano, foi aprovada e publicada como a Emenda Constitucional n. 95 de 15 de dezembro de 2016.

Os investimentos na área são essenciais a fim de que a educação, em alguma medida, possa melhorar. A (re)formulação do Novo Ensino Médio exige investimentos, principalmente em relação às Escolas de Autoria – regime em tempo integral e como são chamadas pela rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul – REE/MS – desde a merenda até os espaços de estudo e descanso dos educandos. Todavia, a PEC do Teto dos

Gastos² Públicos se apresenta como uma retórica à Lei n. 13.415/2017, isto é, o financiamento da educação pública brasileira se situa como um dos problemas centrais desse contexto reformista.

O congelamento dos investimentos no ensino, ligado ao Novo Ensino Médio, são uma receita para o desastre e o fracasso. Matuoka (2017) assinala que mesmo que a economia do país volte a crescer – o que ainda não foi o caso por conta do período pandêmico de isolamento emergencial³ (2020-2021) –, o investimento seguirá congelado pelos 20 anos previstos na Emenda Constitucional n. 95/2016. Além disso, um dos setores mais atingidos é o Ministério da Educação, que passou a receber após a EC 37% a menos de recursos.

Com esse congelamento após dois anos de publicação da Lei n. 13.005/2014, a qual estabelece metas, estratégias e diretrizes para a educação nacional, a EC n. 95/2016 marca o boicote ao Plano Nacional de Educação, uma vez que quando o PNE (2014-2024) estabelece como meta “atingir 7% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2019 e 10% até 2024”, apresentando-se com a promessa de “elevar o patamar de qualidade da educação pública brasileira”, mostram-se apenas como uma fantasia. Isso porque a EC estabelece limites para os investimentos, sendo que, para se cumprir tal promessa, seria necessário “[...] aumentar progressivamente o investimento na educação” (Pellanda, 2020). Ainda, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil investe apenas 5% do valor, considerando o que de fato se direciona ao sistema público, fazendo com que não somente esta, mas todas as outras metas que necessitem de recursos/investimentos sejam cumpridas (Matuoka, 2017).

Com isso, entende-se que:

O movimento de recursos orçamentários em direção ao capital, em detrimento do social, se explicitou fortemente no próprio enunciado da PEC 241/55, que se transformou na EC/95, ao não estipular nenhum limite ao pagamento de juros, encargos e amortização da dívida [...] (Amaral, 2017, p. 24).

² Alterada pelo Arcabouço Fiscal da Lei Complementar n. 200, de 30 de agosto de 2023, que institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do país e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, com fundamento no art. 6º da Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022, e no inciso VIII do caput e no parágrafo único do art. 163 da Constituição Federal; e altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal). Fonte: Câmara dos Deputados, disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2023/leicomplementar-200-30-agosto-2023-794631-norma-pl.html>> Acesso em 12 fev. 2022.

³ Em 11 de março de 2020, a covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. Disponível em :<<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,pa%C3%ADses%20e%20regi%C3%B5es%20do%20mundo.>> Acesso em 12 fev. 2024.

Além disso,

[...] a análise da execução orçamentária do Poder Executivo no período 1995-2016 e do orçamento aprovado na LOA de 2017 nos permite afirmar que o cumprimento das metas contidas no PNE (2014-2024) no contexto da EC 95, que perdurará até o ano de 2036, abrangendo também o próximo PNE decenal, é uma tarefa praticamente impossível, e pode-se afirmar que a EC 95 determinou a “morte” do PNE (2014-2024) (Amaral, 2017, p. 24).

No entanto, é necessário frisar que a alteração realizada na PEC do Teto dos Gastos por meio da Lei Complementar n. 200 de 30 de agosto de 2023 modifica esse cenário, pois aumenta o teto de gastos públicos conforme a arrecadação do governo. Portanto, não se trata de uma trava rígida, mas sim um índice que acompanha a inflação do ano anterior (Agência Senado, 2023).

Entretanto, os impactos da EC permanecem. De acordo com Vieira e Benevides (2016, p. 21),

Não se desconhece o problema da queda da arrecadação e da crise econômica no país. O que se espera é que a solução para o déficit público seja pensada de acordo com as suas reais e diversas causas. A proposta de um ajuste fiscal focado exclusivamente nas despesas primárias, por vinte anos, afeta particularmente as políticas sociais e desconsidera o efeito de tal medida para o desenvolvimento econômico e social do país nos médio e longo prazos.

Nesse sentido, é possível considerar a EC n. 95/2016 como parte da contrarreforma que ocorreu na educação, pois reduziu a contribuição direta do Estado em seu financiamento.

A meta 20 propõe “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (Brasil, 2014), corroborando a inviabilidade da execução de todas as metas traçadas no PNE (2014-2024).

A meta 20 é uma exigência constitucional prevista no Art. 214 da Constituição Federal (1988), que coloca as necessidades educacionais atreladas ao tamanho da riqueza do país (Nogueira e Tavares, 2020). Para que as metas do PNE pudessem ser, em sua maioria, efetivamente cumpridas, o país deveria estar vivenciando um cenário político-

econômico-social de progresso, e não o contrário, com leis reformistas de cunho neoliberal que apresentam o retrocesso como uma “novidade”.

Em suma, Dourado (2016 apud Nogueira e Tavares, 2020, p. 8) afirma ainda que esse cenário de reformas e políticas de supressão é “[...] decisivo para o campo educacional e seu financiamento, e, portanto, para a materialização das metas e estratégias do PNE (2014-2024) como plano de Estado”.

1.2 O Novo Ensino Médio (Im)posto Pela Lei n. 13.415/2017 à Luz do Guia de Implementação: Como deve ser...

As mudanças que nortearam o surgimento e a reformulação do Novo Ensino Médio foram efetivamente iniciadas em 2016 por meio da MP n. 746 – o contexto do qual emerge a MP n. 746 era de golpe de Estado, o qual culminou na ascensão de Michel Temer (PSDB) ao poder e, conseqüentemente, no protagonismo das novas direitas brasileiras⁴. Todavia, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) incluiu a Reforma do Ensino Médio em suas metas, já apontando para a necessidade de se assegurarem a flexibilização curricular, a interdisciplinaridade e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Porvir; FGB, 2021).

Como resultado, a MP n. 746/2016 foi convertida na Lei n. 13.415/2017 em 13 de fevereiro de 2017, que não só alterou a LDB n. 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, mas também a n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Além disso, revoga a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Cássio e Goulart (2022, p. 286) ressaltam que “[...] a reforma do ensino médio é a expressão educacional da máxima *antipovo*”, pois antes da aprovação do NEM, o governo Temer aprovou o novo regime fiscal por meio da EC. n. 95/2016, colocando o

⁴ Diferentemente do que se viu durante o processo de redemocratização do Brasil em uma direita hesitante e tímida, as ditas novas direitas não possuem timidez alguma em se assumirem conservadoras, chegando até mesmo a flertar com o fascismo em diversos momentos da atual conjuntura, além de defenderem a radicalização do livre mercado.

país em estado de sítio fiscal, sustentando que o povo não cabe no orçamento público, uma vez que “[...] no reino do capital, a educação é, ela mesma uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos” (Mészáros, 2008, p. 16).

O fato de a reforma do ensino médio ter sido aprovada através de uma Medida Provisória (MP 746/2016) [...] sinaliza que os grupos políticos aliados com Temer estavam autorizados a elaborar e implementar políticas voltadas à dizimação dos direitos sociais da população brasileira, incluindo o direito à educação dos adolescentes na etapa final da educação básica (Cássio e Goulart, 2022, p. 286).

Os atores aliados ao governo Temer são os mesmos que iniciaram o Movimento Pela Base em 2013, isto é, agentes oriundos de grandes instituições privadas que se articularam com instituições internacionais que “[...] já implementaram reformas curriculares de mesmo cunho em seus países” (Costola e Borghi, 2018, p. 1319), com o objetivo de estreitar os currículos, assumindo que o que deve ser valorizado são os conteúdos e as habilidades cobrados em testes.

Com isso, o Novo Ensino Médio, concebido durante o governo de Michel Temer, se ancorou em três grandes melhorias⁵, segundo aponta o documento, a saber: I – qualificação profissional universal; II – expansão da jornada escolar para todos e III – liberdade de escolha dos percursos formativos de interesse, aliada às promessas de flexibilizar a grade curricular, aumentar a carga horária total dos estudantes e o número de escolas de tempo integral e proporcionar qualificação profissional de qualidade aos educandos que optem por não ingressarem em uma faculdade.

As propagandas veiculadas sobre o NEM buscavam camuflar o caráter regressivo da reforma e forjar um consenso social sobre a sua urgente necessidade, respaldando-se em argumentos como o de que o modelo até então atual de ensino médio não gerava uma resposta satisfatória, além de que a escola não era atrativa, isto é, “[...] culpabilizando escolas e profissionais da educação por um fenômeno social complexo e multicausal” (Cássio e Goulart, 2022, p. 286).

Com os marcos legais do NEM – Art. 205; Art. 206; Art. 214 (CF/1988); Art. 35 (LDB/1996); PNE 2014-2024 e a Lei n. 13.415/2017 – o Guia de Implementação do Novo

⁵ Essas grandes melhorias são benéficas para o empresariado. A educação continuará precarizada e fragilizada com todas essas reformas que atingem a educação básica brasileira.

Ensino Médio (Brasil, 2021), estabeleceram-se orientações para que as escolas de todo o país começassem a transição para o NEM. A pauta tinha como base o argumento de que o modelo até então atual de ensino médio não gerava uma resposta satisfatória a desafios como “[...] as transformações enfrentadas pelos próprios jovens, do ponto de vista social e emocional que, somam-se as mudanças dos tempos atuais, potencializadas pela ampliação e disseminação de novas tecnologias” (Brasil, 2021, p. 6).

O guia ainda acrescenta que:

A desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela manifesta-se nos indicadores de frequência e desempenho da etapa: em 2016, 28% dos estudantes de Ensino Médio encontravam-se com mais de 2 anos de atraso escolar e 26% dos estudantes abandonaram a escola ainda no 1º ano; quanto ao IDEB, a variação positiva foi de apenas 0,3 ponto entre 2005 e 2011, ficando estagnado desde então e abaixo das metas estabelecidas (Brasil, 2021, p. 6).

No documento, afirma-se que a origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens se encontra também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo (Brasil, 2021). Esses problemas foram levados em conta como indicadores da necessidade de mudanças nas próprias estruturas e organizações dessa etapa da educação básica.

Assim, buscando solucionar tais problemáticas, foram propostas a (re)formulação e (re)adequação do ensino médio para o Novo Ensino Médio, colocando o jovem no centro da vida escolar com o intuito de estimular o desenvolvimento integral, incentivando a autonomia e o protagonismo.

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio descreve que “a espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (Brasil, 2021, p. 6). No entanto, o que ocorre no movimento de implementação é o oposto. Seja por problemas na infraestrutura, porque não abarca as especificidades dos itinerários formativos das áreas de conhecimento ou da formação técnica e profissional, seja porque o movimento de implementação se deu em contexto de pandemia, ou ainda por ter ocorrido de forma aligeirada e sem debates com todos os envolvidos e afetados por essas mudanças.

O prazo final estabelecido para as escolas implementarem o NEM foi encerrado em março de 2022, estabelecendo um caminho para a implementação a partir de estudos

diagnósticos, reelaboração do currículo da rede e a implementação da nova arquitetura do ensino médio (Brasil, 2021).

O prazo acirrado para finalizar a conversão total para o NEM demonstra pressa, além de boa parte dos diagnósticos, da reelaboração dos currículos e da própria implementação ter sido realizada em meio à pandemia de covid-19 e ao isolamento social.

O guia em questão (Brasil, 2021) estabelece que as possibilidades para a organização da oferta dos itinerários formativos nas escolas são de responsabilidade de cada rede estadual de ensino dos estados, isto é, cabe a cada rede definir quais itinerários melhor se adequam às particularidades de cada região.

Em relação aos itinerários de formação técnica e profissional, o guia referenciado (Brasil, 2021) prevê a necessidade de se elaborarem critérios para cada contratação de profissionais de notório saber –pressupondo a admissão de profissionais sem formação docente para atuarem na formação técnica e profissional –, além de apoiar a construção dos novos projetos pedagógicos das escolas alinhadas ao novo currículo e revisar as políticas de formação de professores, material pedagógico e avaliação.

Em suma, a implementação do NEM em todos os estados apresenta os seguintes três elementos em comum, segundo Cássio e Goulart (2022a): 1) limitação da participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos substantivos do NEM; 2) presença de um conjunto de atores privados, sobretudo de fundações e institutos empresariais em todas as fases da implementação do NEM; e 3) derivado do anterior, é o efeito indutor de desigualdades do NEM, que foi previsto por diversos especialistas em educação desde a MP 746/2016.

1.3 A Base Nacional Comum Curricular: (Re)adequações curriculares para o desenvolvimento de seres humanos competentes e seu papel estratégico na reforma do NEM

O debate sobre a readequação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) antecede o movimento de elaboração da política educacional do Novo Ensino Médio, pois se iniciou em 2015, perdurando até 2018. Seus debates ocorreram em um contexto social, político e econômico marcadamente conturbado pelo Golpe de Estado que culminou no impeachment da então presidenta Dilma Rousseff (PT) e na ascensão de seu então vice de chapa, Michel Temer (MDB), que provocou o surgimento de contrarreformas como a EC n. 95/2016 e o Novo Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017).

Todavia, é necessário frisar que embora o recorte temporal desta dissertação esteja centrado nos períodos entre 2018 e 2022, os eventos anteriores, especialmente entre 2015 e 2017, possuem relevância para o estudo à medida em que possibilitam compreender o contexto social, político e econômico em que ocorreram os debates e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular e, posteriormente, o Novo Ensino Médio.

Com um governo alicerçado em ideias produtivistas e mercadológicas, o cenário de construção da BNCC contou com dois grupos principais: os neoliberais e o empresariado; além da participação efetiva do Movimento Pela Base, formado por representantes dos setores público e privado, com o intuito de defender a criação de uma base comum que promovesse a equidade educacional (Costola e Borghi, 2018).

Na concepção de Oliveira (2003, p. 49), os neoliberais acreditam que “[...] a qualidade do ensino não é boa porque os sistemas educacionais não se configuram como mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática”. Nesse sentido, enquanto

[...] [os neoliberais querem a] melhoria no gerenciamento, nivelamento do ensino e padronização na formação de professores e métodos avaliativos, além de incentivos à participação de recursos privados no sistema público de ensino. [O empresariado] defende a reestruturação do sistema educacional brasileiro, se colocando como agente deste processo, modificando agenda de políticas educacionais e transformando a escola em um ambiente que irá beneficiar apenas o capital e o aumento da produtividade (Costola e Borghi, 2018, p. 1314).

O Movimento Pela Base justificava que a intervenção na BNCC era positiva e necessária, utilizando como argumento “[...] a necessidade de tirar a educação básica do quadro de caos que compromete a competitividade”. Tal argumento marca o viés ideológico do Movimento pela Base, que foi composto em sua maioria de “[...] agentes que representam instituições privadas que influenciaram constantemente a construção das políticas educacionais no Brasil” (Costola e Borghi, 2018, 1314-1320).

Dourado (2013, p. 368) afirma que

[...] as políticas públicas passam a ser orientadas por uma reforma de Estado, que engendrar alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais.

As políticas públicas surgidas nesse contexto de influência neoliberal, em especial as políticas educacionais, apresentam os ideais de estreitamento curricular, flexibilização e a possibilidade de sair do ensino médio com uma profissão, isto é, capacitado e preparado para o mercado de trabalho. Tudo isso idealizado pelos reformadores empresariais, que, nesse contexto, se apresentam como solucionadores de problemas, salvadores da educação básica brasileira.

No decorrer dos apontamentos realizados por Paziani (2017) e Dantas (2020), há uma forte crítica à forma repentina em que ocorreu a publicização da BNCC, sendo caracterizada como uma reforma antidemocrática por conta do cenário político em que se deram sua construção e finalização.

Primeiro, ela não foi amplamente discutida pela categoria mais “interessada” (professores); segundo, houve uma troca de informações e comunicação esdrúxula, além de receberem “sugestões” institucionais por meio de ferramentas online e terceiro, [porque] é uma base nacional sem qualquer “embasamento” do ponto de vista de sua forma e conteúdo curricular (Paziani, 2017, p. 46-47).

Dantas (2020) produziu uma análise sobre os documentos elaborados até a publicação dos textos oficiais da BNCC, em 2020. O trabalho se intitula “As Ciências Humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio em Tempos de Ultraconservadorismo”. Em seu trabalho, Dantas (2020) ressalta que o documento preliminar da BNCC, de setembro de 2015, possuía 302 páginas cujos princípios pedagógicos estavam em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). No entanto, como o próprio autor salienta:

[...] [o] documento não apresentava em sua estrutura descritivo-analítica os propositores ou consultores de tais mudanças na Educação Básica, que atingiria 60% do currículo. Fica patente na 1ª versão da BNCC a **exclusão da expressão disciplina por componentes curriculares**, denotando que tais componentes curriculares estariam agrupados em áreas de conhecimento [...] (Dantas, 2020, p. 4 grifo meu).

As áreas de conhecimento são: 1) Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira – Inglês); 2) Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia); 3) Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); e 4) Matemática. Sendo assim, a integração entre esses componentes deveria se dar por meio dos chamados “temas integradores” (Brasil, 2015).

Além disso, existia um certo descompasso entre a versão de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como se tal proposta fosse totalmente nova. Contudo, na verdade, esta

[...] se assemelha a uma colcha de retalhos, reforçando as tendências internacionais de centralização curricular e objetivando a viabilização da avaliação em larga escala, externa e à revelia das unidades de ensino, promovendo a responsabilização docente e gestora pelos resultados de aprendizagem (Dantas, 2020, p. 6).

A versão de 2015, mesmo que preliminar, não considerou as verdadeiras condições de realização das atividades pedagógicas, negligenciando as especificidades do cenário educacional brasileiro, esboçando a “[...] institucionalização definitiva dos exames nacionais que privilegiam respostas pragmáticas/mecânicas; [considerando] apenas o produto e não o processo; **[reduzindo] o ensino a simples treino diante de testes padronizados**” (Dantas, 2020, p. 6, grifo meu). O documento também não ofertava ao leitor as referências bibliográficas utilizadas, o que dificultava o aprofundamento analítico nas fontes documentais de pesquisa.

A versão da BNCC de abril de 2016 (Brasil, 2016) se apresentou de forma mais detalhada, contendo exatamente 625 páginas. Trazia, por exemplo, um organograma em sua introdução apontando os pressupostos que embasavam o documento, tais como a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDBEN); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Esses referenciais legais se constituem como as seguintes quatro políticas: 1) política nacional de formação de professores; 2) política nacional de materiais/tecnologias educacionais; 3) política nacional de infraestrutura escolar; e 4) política nacional de avaliação da educação básica (Dantas, 2020).

Como ponto favorável na segunda versão, tinha-se um detalhamento conceitual maior no que tange à área de Ciências Humanas, além de uma menção à criação da Lei

11.684/2008, que tornou obrigatórias as disciplinas – agora chamadas de componentes – de Filosofia e Sociologia no ensino médio.

Pela análise realizada por Dantas (2020), a integração entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas parecia mais ajustada e contextualizada em uma perspectiva interdisciplinar. Por outro lado, a versão continuou apresentando o mesmo erro da versão de 2015, como supracitado.

A versão da BNCC publicada em abril de 2017 (Brasil, 2017) foi elaborada em uma conjuntura política de atentado à democracia por meio do Golpe de Estado que culminou na destituição de poder da então Presidenta Dilma Rousseff (PT), que fora substituída pelo seu vice de chapa, Michel Temer (MDB).

No texto da BNCC publicado em 2017, havia orientações voltadas à educação infantil e ao ensino fundamental, enquanto o ensino médio teve uma elaboração teórica à parte, sendo que ambas as elaborações foram passíveis da identificação da proposta de uma formação simples para o trabalho, direcionada, sobretudo, aos filhos da classe trabalhadora (Dantas, 2020).

No decorrer do texto, é possível verificar menções ao mundo do trabalho e à formação para o trabalho em diversas páginas, conduzindo assim o conteúdo comum a uma formação para o mercado de trabalho. Dantas (2020, p. 9) sintetiza tais ideias explanando que “[...] a BNCC em sua versão atual está coadunada às avaliações em larga escala onde a ideia de cidadania está associada à de consumidor adaptado às mudanças no mundo do trabalho e não ao processo de transformação da sociabilidade capitalista”.

O documento foi organizado de acordo com as áreas de conhecimento e competências que devem ser ensinadas nessas duas etapas da educação básica (infantil e fundamental), com a inserção de 10 competências que perpassam o desenvolvimento pessoal e social do aluno – as ditas competências socioemocionais. Ademais, entre os pontos que chamaram atenção, estão

[...] aqueles que indicam que todas as crianças devem estar plenamente alfabetizadas até o fim do segundo ano do Ensino Fundamental – na versão de 2016 era até o terceiro ano. O conteúdo de História passa a ser trabalhado a partir da cronologia factual; o conceito de gênero deixa de ser trabalhado nos conteúdos; e o Ensino Religioso não confessional deixa de ser obrigatório (Dantas, 2020, p. 8).

Em síntese, nesse primeiro momento de análise das versões preliminares da BNCC, é possível compreender que esta foi elaborada com foco na construção de novas forças de trabalho. O intuito de se ter uma base comum a todos foca em fomentar a produção de mão de obra, como é o caso específico dos conteúdos abordados no currículo da educação infantil e ensino fundamental, isto é, “a consideração do produto e não do processo”.

A homologação da BNCC-EM se deu pela Resolução CNE/CP n. 4 de 17 de dezembro de 2018, sendo que um dos pontos de atenção da Base Nacional Comum Curricular a ser frisado se encontra na apresentação do documento, na qual o Ministro da Educação em exercício naquele período, Rossieli Soares da Silva, anuncia ter sido “[...] **concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil**” (Brasil, 2018, p. 5, grifo meu).

Tal assertiva se distancia do que realmente aconteceu, pois não houve amplos debates em torno da readequação/reformulação desse documento normativo, nem com a sociedade e muito menos com a classe mais interessada e afetada pelas mudanças inseridas no documento. Ainda, de acordo com Dantas (2020, p. 8), “[...] a nova BNCC denota a retomada das pedagogias hegemônicas do capital que encaixilham a pedagogia das competências e habilidades”.

Dourado e Siqueira (2019) assinalam que a nova BNCC é uma contrarreforma bastante conservadora e privatista, a partir de um processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. Além disso, constitui-se em um campo de tensão, pois foi conduzida de forma coercitiva e aligeirada.

A base carrega um discurso cheio de reducionismos e contradições. Nesse sentido, Popkewitz (1997 apud Dourado e Siqueira, 2019, p. 295) afirma que “[...] é preciso entender a reforma educacional contemporânea como uma prática social e política”, isto é, não somente a nova BNCC como também o “Novo” Ensino Médio (NEM) se encaixam na tipologia de reforma, uma vez que

[...] toma o currículo e o conhecimento como objetos de reducionismo do processo formativo, ratificado a partir da defesa de um discurso centrado em competências e habilidades que não atendem ao horizonte legal do PNE e se constitui como prescrito e padronizador (ibidem).

Outra característica dos movimentos de contrarreforma e de caráter neoliberal são discursos carregados de responsabilização individual, sobretudo dos professores, seja pelo sucesso ou pelo fracasso da educação básica brasileira (Dourado e Siqueira, 2019).

A lógica do discurso reformista da base deve ser apreendida pela força que opera por dentro e pelo lugar que ocupam seus idealizadores, isto é, a maioria dos agentes da mudança não faz parte efetivamente da área da educação, sendo em boa parte composta de deputados, vereadores ou sujeitos ligados a instituições do mercado financeiro (Costola e Borghi, 2018).

A BNCC leva em consideração a estratégia 2020 do Banco Mundial, a qual expressa que a aprendizagem deve ser para todos, devendo investir nos conhecimentos e nas competências das pessoas, a fim de promover o desenvolvimento, ressignificando os sistemas educacionais. Isso significa que por dentro do movimento de constituição da BNCC, está “[...] a configuração de um projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola” (Dourado e Siqueira, 2019, p. 269).

É assim que surge esse novo tipo de gerencialismo na educação (Frigotto, 2012), com foco na pedagogia das competências, sendo a “[...] expressão da lógica e da filosofia mercantil do conhecimento da escola capitalista” (Dourado e Siqueira, 2019, p. 297). Essa pedagogia das competências e habilidades acrescida da (re)adequação/formulação da BNCC é avaliada por Ramos (2009) como um processo que fortalece a relação entre escola e emprego, uma vez que visa institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, entremeado a uma cultura chamada de pós-moderna.

A pedagogia das competências reavivada pela BNCC e resgatada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – em uma tentativa de padronização do currículo pautado em competências – foi teorizada por Philippe Perrenoud (1999, p. 7), sendo entendida como “[...] a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Ou seja, “[...] articula aprendizagens úteis aos alunos para atender as exigências do mercado de trabalho [...]” (Malanchen, Trindade e Johann, 2021, p. 31).

Para Ramos (2019, p. 10),

[...] a ‘pedagogia das competências’ não se limita à escola, mas visa se instaurar nas diversas práticas sociais pelas quais as pessoas se educam. Nesse contexto, a noção de competência vem compor o conjunto de novos signos e

significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade.

A pedagogia das competências expressa pela BNCC se enquadra “[...] no plano das pedagogias do aprender a aprender para representar um conjunto de pedagogias hegemônicas que estão enraizadas na escola nova”, naturalizando ainda “[...] a adoção do projeto burguês que fragiliza a educação escolar dos filhos e filhas da classe trabalhadora” (Malanchen, Trindade e Johann, 2021, p. 31).

No acirramento de teses neoliberais mais conservadoras, juntamente à nova base, contemplando a pedagogia das competências, há uma atenção especial aos interesses do capital, gerando instabilidade na preservação dos direitos da classe trabalhadora. Nesse sentido, para o capital e/ou o empresariado, a educação tem “[...] a necessidade de aprimorar o desenvolvimento tecnológico, cultural, social e econômico para atender às demandas da lógica produtivista e do consumo” (Malanchen, Trindade e Johann, 2021, p. 23).

Assim, a participação ativa de agentes do empresariado destoa como mais uma característica do movimento neoliberal, pois esse modelo visa “[...] injetar na sociedade, as livres leis de mercado, fomentar a iniciativa privada, nela inclusa [especialmente] a educação” (Figueirêdo, Oliveira e Silva, 2019, p. 164). Com isso, pautado no discurso de que o Estado não sabe gerir o bem comum no sentido de atender aos interesses e às necessidades dos membros da sociedade, a política neoliberal se apresenta como a última esperança de salvação para a educação básica brasileira (Figueirêdo, Oliveira e Silva, 2019).

Ainda, os autores salientam que todas as reformas promovidas a partir da década de 1990 foram construídas e calcadas nos mesmos princípios e objetivos da ideologia neoliberal. Assim, as políticas educacionais que surgiram refletem a lógica da máxima produção, por se sustentarem em convicções que geram desenvolvimento.

Outra característica presente no movimento neoliberal é a “[...] redefinição do caráter social do Estado e o ajuste aos novos ditames do capitalismo em crise” e que se encaixam naquilo que a ordem burguesa deseja, isto é, “[...] a comunidade educativa deve ter o papel de obediência às regras a que lhes são impostas e acatá-las de forma passiva” (Figueirêdo, Oliveira e Silva, 2019, p. 166).

O controle sobre o que se ensina para a classe trabalhadora é exercido por meio do currículo, o qual é entendido na concepção de Malanchen, Trindade e Johann (2021, p. 27) como a “[...] organização dos conteúdos nucleares de forma lógica e sistematizada, [que podem] objetivar a transformação do aluno”. Silva e Sena (2022, p. 263), por outro lado, definem o currículo como o “[...] conjunto de valores e práticas, experiências escolares em torno do conhecimento, que, além dos componentes obrigatórios, se abre para os conteúdos que possam surgir dos projetos das escolas”.

O currículo não é um conjunto de competências e habilidades, muito menos um documento padrão e igual para todos (Silva e Sena, 2022). Entretanto, embora não apresente um conceito de currículo, a nova base se autodefine como um documento que “[...] desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” (Brasil, 2018, p. 16).

É possível identificar no texto da BNCC a existência de “hibridismos na linguagem” (Ramos e Paranhos, 2022, P. 73), infringindo assim o princípio constitucional da LDB que assegura a autonomia dos entes federados e dos sistemas de ensino, servindo ao propósito de distrair e confundir os leitores.

Ademais, “[...] a reforma educacional gera aumento da competitividade no mercado internacional, gerando condições de empregabilidade de sujeitos na sociedade”. Assim, tem êxito a “[...] materialização da ordem burguesa, na qual a educação deve ter o papel de disciplinamento e apassivamento das pessoas, visando facilitar a exploração desenfreada da classe trabalhadora” (Figueirêdo, Oliveira e Silva, 2019, p. 166-167).

A Base Nacional Comum Curricular “Educação é a Base” (2018) materializa os objetivos da lógica do capital e do neoliberalismo, pois, por mais que tente trazer a possibilidade de “[...] promover uma educação com equidade e qualidade, garantindo a todos os estudantes brasileiros os mesmos direitos de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 10), o documento foi reformulado para atender aos reducionismos do processo formativo da educação pública a partir de competências e habilidades que não atendem ao PNE e advogam por direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento padronizados (Popkewtz, 1997).

Nesse sentido, o capítulo seguinte apresentará como o Novo Ensino Médio tem sido implementado pelos estados brasileiros, demonstrando os problemas estruturais apresentados por Cássio e Goulart (2022a). Além disso, traz esclarecimentos acerca de alguns conceitos pertinentes à discussão sobre o NEM, tais como neoliberalismo, contrarreforma, gerencialismo e empresariamento da educação.

2 OS NOVOS MOLDES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA À SOMBRA DO NEOLIBERALISMO: Educação mercantil para a prosperidade e desenvolvimento

Este capítulo aborda os novos moldes da educação brasileira sob a influência conservadora e neoliberal, retomando força e popularidade após o Golpe de Estado executado em 2016.

Os novos moldes da educação brasileira, à sombra do neoliberalismo, visam avaliar o processo de reestruturação da educação básica brasileira em meio ao movimento de contrarreforma do ensino médio, a partir do recorte temporal 2018-2022, destacando como ocorre a implementação do NEM nos estados brasileiros.

A educação básica brasileira vem passando por diversas mudanças caracterizadas como contrarreformas após o golpe midiático-jurídico-parlamentar ocorrido em 2016, marcando assim a retomada do poder pelos ideais conservadores e de políticas públicas de cunho neoliberal.

Como resultado significativo desses ideais conservadores, da influência neoliberal e internacional e de alianças/parcerias público-privadas, foi instituída a Lei n. 13.415/2017, também conhecida como Novo Ensino Médio (NEM).

O NEM é uma das contrarreformas que atingem a educação pública brasileira comprometendo não somente a sua gratuidade, mas também os currículos, propondo flexibilização e liberdade de escolha, limitando o ensino-aprendizagem das juventudes brasileiras, com um direcionamento à formação técnica e profissional com o intuito de conduzir os estudantes a um mercado de trabalho totalmente precarizado.

O Novo Ensino Médio marca a ascensão de um modelo de educação mercadológica, uma educação com o propósito de servir às necessidades do capital, às demandas por força de trabalho a partir do empobrecimento do currículo, da flexibilização e da limitação do ensino-aprendizagem, além de precarizar ainda mais o trabalho docente.

A metodologia adotada neste capítulo se trata de uma revisão sistemática da literatura de cunho qualitativo. A discussão está subdividida entre os seguintes tópicos: 2.1 conceitos pertinentes à discussão do Novo Ensino Médio: neoliberalismo, contrarreforma, gerencialismo e empresariamento da educação; 2.2 o Novo Ensino Médio na perspectiva dos pesquisadores em educação: o Novo Ensino Médio pelos estados; e 2.3 a Declaração de Incheon e o ideal educacional da sociedade neoliberal: educação mercantil para a prosperidade e desenvolvimento.

2.1 Conceitos Pertinentes a Discussão do Novo Ensino Médio: Neoliberalismo, contrarreforma, gerencialismo e empresariamento da educação

A educação brasileira vem experimentando avanços e recuos na política educacional, além de sofrer interferência internacional – como o Banco Mundial, que propôs um pacote de reformas educativas para países em desenvolvimento – nos planos e projetos a serem desenvolvidos, não poupando a classe trabalhadora dos ônus dessas medidas.

Todas essas mudanças fazem parte do contexto neoliberal do qual fazemos parte, o qual é entendido por autores como Dardot e Laval (2016), Dourado e Siqueira (2019) e Shiroma e Zanardini (2020) como uma faceta do modo de produção capitalista, em que o papel do Estado é reorientado ou reformulado para fomentar parcerias público-privadas, marcando o solapamento do acesso público, gratuito e de qualidade de políticas públicas (Souza, 2018).

A precarização das relações de trabalho é marcada pela mundialização do capital, realizando, com isso, uma quantidade significativa de transformações. Além disso, “[...] esse projeto neoliberal se afirmar como uma crença no mercado, na limitação do tamanho do Estado” (Souza, 2018, p. 3). Ainda nesse sentido,

O conjunto dessas transformações se dão no bojo da mundialização do capital que acompanha o período da revolução técnico-científico-informacional, que no campo da produção capitalista é assentada a partir das novas lógicas colocadas pelo Toyotismo, da acumulação flexível [...] (Souza, 2018, p. 3).

É necessário compreender que o Estado neoliberal “[...] é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais” (Gentili, 1996, p. 27 apud Souza, 2018, p. 4). Com isso, a Reforma do Ensino Médio se constrói e busca se consolidar na sociedade brasileira a partir de um discurso sedutor pautado no neoliberalismo sob a égide da flexibilização, modernização e atratividade educacional.

Com isso,

[...] as políticas públicas passam a ser orientados por uma reforma de Estado, que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas,

particularmente, as políticas educacionais (Dourado, 2013, p. 386 apud Dourado; Siqueira, 2019).

A contrarreforma do NEM foi alavancada em especial pelos aparelhos privados de hegemonia, os quais, na perspectiva gramsciana, são entendidos como “um exercício de produção do poder” (Gramsci, 2007) que pode ser realizado por “[...] organizações que cumprem o papel de produzir estratégias de conformação”, isto é, limitam os indivíduos a optarem por uma formação tecnicista – como no caso do NEM, que dispõe da formação técnica e profissional (FTP) –, promovendo uma sensação de finalidade (Silva e Sena, 2022, p. 14).

A contrarreforma curricular alia elementos das agendas educacionais ultraneoliberais baseadas em competitividade e eficiência para “[...] acomodar as demandas do empresariado e das agendas educacionais ultraneoliberalistas e reacionárias [...]” (Ramos e Paranhos, 2022, p. 74).

Essas reformas educacionais contemporâneas são uma prática social e política que engendra na educação um novo tipo de gerencialismo em que a gestão do currículo se configura como objeto central das políticas de governo (Frigotto, 2012). Esse gerencialismo

[...] tem sido o mecanismo central da reforma política; ele é o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas. O gerencialismo introduz novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais. O gerencialismo é uma nova forma de poder que serve para criar uma cultura empresarial competitiva, ou seja, o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos (Ball, 2005, p. 544).

O NEM, nesse sentido, é entendido como uma contrarreforma, pois articula, de forma mais sistemática, a educação básica – o ensino médio – às demandas por força de trabalho a partir do empobrecimento do currículo, isto é,

[...] retomam um conjunto de noções e conceitos não desconhecidos no âmbito educacional, que reafirmam os pressupostos das políticas ditadas desde a década de 1990, tais como empreendedorismo, participação, autonomia, qualidade, equidade, e principalmente, a pedagogia das competências que estrutura a sua proposta pedagógica (Ramos e Paranhos, 2022, p. 75).

É importante frisar a necessidade de se utilizar o conceito de contrarreforma da educação – contrarreforma do ensino médio – uma vez que a palavra ‘reforma’ traz uma sensação de que essas mudanças no âmbito educacional são positivas, sendo implementadas a fim melhorar o aspecto a que se refere. Porém, na realidade, se trata de uma ação ideológica importante e perversa (Minto, 2018) que flexibiliza e precariza o ensino e as condições para se ensinar, contribuindo para que se consolide uma educação para o trabalho e não para a emancipação humana.

2.2 O Novo Ensino Médio na Perspectiva Dos Pesquisadores em Educação: O Novo Ensino Médio pelos estados

O Ensino Médio brasileiro sempre foi alvo de uma constante disputa identitária e ideológica. Sua última discussão fora iniciada em 2013, com o Projeto de Lei n. 6.840-A/2013, que já endossava propostas voltadas a uma educação para o mercado de trabalho, tendo servido de base para três anos depois, em 2016 – após o golpe midiático-jurídico-parlamentar da Presidenta Dilma Rousseff em 31 de agosto –, se transformar na Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016, conduzida pelo Presidente em exercício, Michel Temer (PMDB), promulgada em seguida como a Lei n. 13.415/2017, que reformou o ensino médio.

O ensino médio previsto na Lei n. 13.415/2017, conhecida como Novo Ensino Médio, adquiriu um formato pautado nas ideias de flexibilização e protagonismo dos estudantes, ao passo que fragiliza e deforma o ensino para se adequar as demandas do capital e produzir “sujeitos-empresas⁶”.

Desde que se realizou o anúncio de que o ensino médio necessitava de uma reforma, as discussões por parte de pesquisadores em educação cresceram. Os esforços em produzir trabalhos que abarcassem todos os danos que uma reforma como a MP n. 746/2016 – Lei n. 13.415/2017 – poderia causar na educação pública foram diversos.

Com isso, utilizando-se de palavras-chave como Novo Ensino Médio, projeto de vida, itinerários formativos, educação, contrarreforma, reforma e políticas educacionais – com referência aos anos de 2018 e 2022 –, buscou-se mapear e discutir as produções

⁶ O conceito “sujeito-empresa” está presente nas análises de Dardot e Laval (2016) a respeito da conjuntura neoliberal e pode ser entendido como aqueles indivíduos que se tornam empreendedores. Na perspectiva dos pesquisadores, estes sujeitos se materializam como empresas por não possuírem vínculos fixos, sendo também chamados na análise dos pesquisadores de “empresários de si”. São os detentores dos seus próprios meios de produção – e, nesse caso, de sua força de trabalho física, mental e social.

acadêmicas realizadas durante os anos que sucederam a promulgação da lei que altera a LDB n. 9.394/1996, destacando os aspectos e as dimensões apresentadas nas pesquisas no campo das políticas públicas em educação voltadas ao Novo Ensino Médio (Ferreira, 2002).

Nesse sentido, a metodologia deste estudo se trata de uma revisão sistemática da literatura no campo sobre o qual se propõe a investigação, utilizando a abordagem qualitativa que se desenvolveu a partir do refinamento de pesquisas utilizando as seguintes palavras-chave: Novo Ensino Médio; projeto de vida; itinerários formativos; contrarreforma; reforma; políticas educacionais. O objetivo foi auxiliar na apresentação de dados descritivos cujo foco fosse demonstrar a realidade de forma contextualizada.

No levantamento referente aos anais da ANPEd, foram utilizadas as seguintes três palavras-chave: Lei n. 13.415/2017, “Novo” Ensino Médio e contrarreforma, com referência às reuniões ocorridas em 2017, 2019 e 2021 e foco nos grupos de trabalho voltados à educação e política pública. Com isso, foram encontrados oito artigos abordando a temática do NEM. Os artigos de periódicos diversos foram selecionados a partir de pesquisas no Google Acadêmico e leitura prévia dos resumos. Por sua vez, os dossiês foram temáticos, ambos publicados na Revista Retratos da Escola, em duas partes, abordando as expectativas quanto ao NEM e sua implementação por parte dos estados brasileiros.

O campo de pesquisa e refinamento de dados mobiliza o referencial teórico sobre o NEM, servindo de base para orientar a pesquisa com refinamento em periódicos variados, com base nas duas reuniões nacionais realizadas pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 2019 e 2021, no contexto dos grupos de trabalho 05 – Estado e Política Educacional e 09 – Trabalho e Educação, tendo gerado dois dossiês organizados e publicados pela Revista Retratos da Escola em 2022.

O levantamento bibliográfico apresenta artigos que abarcam até três das palavras-chave utilizadas no refinamento das produções. Além disso, a maior parte dos trabalhos científicos que abordam os danos e discutem criticamente o NEM, tanto na ANPEd quanto nos demais periódicos e revistas de pesquisas acadêmico-científicas, começou a ser massivamente publicada a partir de 2018, quase um ano depois da promulgação da reforma. Com isso, o recorte temporal abrange o período de 2018 a 2022.

Na atual conjuntura neoliberal, um dos pontos marcadamente reforçados desse refere à qualidade da educação. Nesse sentido, Marques e Santos (2017) dissertam sobre o que seria tal qualidade da educação como prioridade na agenda pós-2015. O objetivo

da pesquisa se centra em “[...] identificar como se configura o debate e a centralidade em torno do conceito de qualidade da educação para a construção de uma agenda global pós-2015” (Marques e Santos, 2017 p. 1). Os autores se utilizam de uma análise documental acerca de documentos da Unesco e do Banco Mundial, além de explorarem o sentido de qualidade que o Banco Mundial atribui à educação, pontuando assim que

O novo foco sobre a aprendizagem implica um conjunto de ações que impactam profundamente sobre a escola, mudam a forma como fazem a gestão e a organização do trabalho pedagógico, redefinem prioridades de ensino e, até mesmo, os conteúdos trabalhados. Aliando melhoria da qualidade da aprendizagem ao desempenho escolar, tanto de alunos como principalmente dos professores, é inaugurada nova agenda para as políticas educacionais, sempre atendendo às demandas do capital (Marques e Santos, 2017, p. 5).

Nesse sentido, os pesquisadores salientam que com esse novo foco na qualidade da educação, aliado ao desempenho escolar e à qualidade da aprendizagem, surge também um movimento de avaliação ou de qualidade do próprio docente/professor, uma questão que outrora era quase inexistente, não possuindo a carga que agora possui.

Um outro ponto crucial para a discussão sobre o NEM não escapa aos olhos desses dois estudiosos, os quais denotam que mesmo com todas as ideias de concepções de mudança na educação básica brasileira, uma questão permanece nessa reformulação, chegando até a ser repetitiva e nada surpreendente: o foco em leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, ou seja, **a prioridade ainda é a língua portuguesa e a matemática** (Marques e Santos, 2017, grifo meu).

Nesse contexto, é necessário salientar que esses componentes são tão importantes quanto os demais, entretanto, a prioridade que se dá a eles, especialmente quando se detalha sua obrigatoriedade em leis, como a Lei n. 13.415/2017, deixa de lado – e talvez seja esse mesmo o objetivo – componentes que poderiam auxiliar os estudantes a desenvolverem o senso crítico e a autonomia.

Por fim, outro ponto importante nessa produção é o destaque que se dá à “agenda pós-2015” – e talvez o principal para o início dessa discussão, a qual, ainda que de forma muito discreta, tenta discutir como o modelo neoliberal influenciou essas mudanças no cenário educacional –, a qual, em realidade, de acordo com Marques e Santos (2017, p. 9), “[...] não se refere exclusivamente à educação, mas tem nela uma de suas principais estratégias”.

Os pesquisadores analisam os documentos da Unesco e do Banco Mundial, destacando assim as seguintes três prioridades para a agenda pós-2015:

1) **Escolarização de todas as crianças**: atualmente a região atingiu índices aproximados a 92%, mas aponta que o mais difícil passa a ser a universalização do restante dessa população, justamente por ser aqueles mais vulneráveis; 2) **Melhorar a qualidade das aprendizagens**: segundo os OM, essa é a principal meta para a agenda pós-2015. Nela, será possível garantir uma educação mais eficiente, eficaz e voltada ao desenvolvimento sustentável da economia. Podemos associar a essa prioridade os professores (formação e carreira), a avaliação externa e a aprendizagem; 2) **Fomentar nas crianças a consciência de se tornarem cidadãos do Mundo**: aqui a educação deve proporcionar o compartilhamento de valores em um mundo globalizado. Formação de uma cidadania global, pautada em valores pacíficos (Marques e Santos, 2017, p. 10 grifos meus).

Além disso, estabelecem em sua pesquisa que tais prioridades são o principal objetivo e desafio do capitalismo contemporâneo, pois visam “[...] transformar as profundas desigualdades sociais em oportunidades de desenvolvimento econômico [...]” (Marques e Santos, 2017, p. 10).

Contudo, esse objetivo, embora travestido de ideal revolucionário, se encaixa perfeitamente no estilo neoliberal, mais precisamente em relação ao sujeito neoliberal em formação, destacado por Pierre Dardot e Christian Laval (2016) como uma figura de “homem-empresa/sujeito empresarial”, com um reforço imensurável de individualismo, afetando e modificando seu aspecto econômico, social e político.

O Quadro 1 apresenta o levantamento bibliográfico realizado nos periódicos das reuniões nacionais da ANPEd em 2019 e a 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Educação Pública e Pesquisa: ataque, lutas e resistências – e 2021 – 40ª Reunião Nacional da ANPEd, Educação Como Prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo. A discussão dos trabalhos sintetizados segue a ordem apresentada no Quadro 1 (estudos selecionados e principais resultados ou discussões apresentadas nas reuniões nacionais da ANPEd, 2019 e 2021).

Quadro 1: Estudos selecionados e principais resultados ou discussões apresentadas nas reuniões nacionais da ANPEd, 2019 e 2021.

AUTORES	GTS DE TRABALHO	METODOLOGIA	FOCO DAS PESQUISAS/RESULTADOS
Gonçalves (2019)	GT09 Trabalho e Educação	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo.	A autora apresenta como resultados que a maioria dos estudantes participantes do estudo inicialmente aponta não ter conhecimento sobre as mudanças previstas para o ensino médio. Além disso, os

			secundaristas demonstraram forte preocupação com os rumos da formação da juventude.
Machado (2019)	GT09 Trabalho e Educação	Análise bibliográfica.	O autor aponta três relações entre o sentido da dependência na política educacional brasileira expressas na reforma do ensino médio. A primeira seria a tendência de determinações oriundas de potências estrangeiras na política interna dos países latino-americanos; a segunda diz respeito aos atores políticos que perfizeram a articulação da reforma e as apropriações por parte da iniciativa privada; e a terceira se refere ao esvaziamento do acesso a conhecimentos curriculares via BNCC.
Monteiro e Silva (2019)	GT09 Trabalho e Educação	Estudo de caso.	Analisa a oferta do itinerário formativo técnico-profissional no contexto da Reforma do Ensino Médio no estado do Espírito Santo. De modo geral, os autores entendem as reformas empreendidas no âmbito educacional brasileiro como dualistas e desiguais, deixando ocultas suas verdadeiras intenções.
Negrão e Hora (2019)	GT05 Estado e Política Educacional	Análise bibliográfica e documental.	Discute o modo como a imposição da Lei 13.415 e suas normatizações têm desregulamentado a organização e o funcionamento do ensino médio público e paraense. As autoras propõem que se pense de forma crítica os ataques à educação pública, percebendo também as lutas e resistências que se constroem nessa contracorrente.
Quadros (2019)	GT05 Estado e Política Educacional	Pesquisa bibliográfica e documental.	O autor apresenta como resultado de pesquisa o papel do empresariado, enfatizando que este atua na indução das políticas educacionais. Por mais que no âmbito econômico possa fazer parte das frações da burguesia interna, com interesses ora distintos do imperialismo, não distingue seus posicionamentos da fração da burguesia a ele associada, legitimando no território nacional as orientações dos organismos multilaterais.
Reis (2021)	GT05 Estado e Política Educacional	Análise bibliográfica e documental.	Trata-se de um resumo expandido no qual a autora disserta sobre as tensões em torno da Lei 13.415, destacando a organização flexível do currículo. Além de trazer ponderações relativas à precarização do trabalho docente na área de sociologia, revelando suas percepções.
Ribeiro (2021)	GT09 Trabalho e Educação	Análise bibliográfica e documental.	Investiga os processos formativos educacionais para as juventudes no Brasil a partir das categorias analíticas capital-trabalho-educação.
Silva e Martini (2021)	GT09 Trabalho e Educação	Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa.	Discute os impactos da implementação da Lei 13.415 no trabalho e na formação continuada de professores de 120 escolas-piloto do “Novo” Ensino Médio no contexto da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

--	--	--	--

Fonte: Trabalhos apresentados nos GTs das reuniões nacionais da ANPEd. Elaborado pela autora/2022.

A primeira pesquisa encontrada foi apresentada no GT 09, Trabalho e Educação, na qual a pesquisadora Gonçalves (2019) analisa o NEM sob o título “Novo Ensino Médio? Quem conhece não aprova!”, apresentando as percepções dos estudantes do ensino médio do 1º ao 3º anos sobre a reforma educacional. A contribuição de Gonçalves (2019) é significativa, pois vai além da análise documental, uma vez que se propõe a escutar a classe mais afetada pela política reformista do NEM.

A autora salienta que uma análise dos dados de escuta sobre a percepção dos/as estudantes quanto ao NEM permite inferir que a maioria dos jovens não aprova o Novo Ensino Médio, mesmo possuindo pouco conhecimento sobre as mudanças previstas com a implementação da reforma (Gonçalves, 2019).

Em seus resultados, a autora disserta que

No que se refere as mudanças propostas os estudantes secundaristas expressaram que não estão de acordo com a determinação da oferta de português e matemática como únicas disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio. Consideram que atualmente **o ensino é precário** e que essas disposições iriam fragilizá-lo ainda mais. A partir das respostas abertas, percebeu-se uma **preocupação com a perspectiva do futuro**, com a possibilidade de ausência de alguns conteúdos, uma vez que a **fragmentação e fragilização do ensino**, coloca os **estudantes de escolas públicas em desvantagem em relação dos alunos de escolas particulares**, que provavelmente teriam a possibilidade de conformar os seus currículos abrangendo todas as disciplinas (Gonçalves, 2019, p. 5 grifos meus).

Outro ponto importante na discussão do NEM é a sua dualidade. Gonçalves (2019, p. 5) acrescenta que “[...] esta perspectiva da dualidade está relacionada aos aspectos de empregabilidade e de preparação de “mão de obra barata” presentes na proposta da reforma do Ensino Médio”.

A pesquisa desenvolvida por Pedro Henrique Silva Santos Machado (2019), intitulada “O sentido da política educacional no capitalismo dependente, o Ensino Médio e a Lei n. 13.415/17”, utiliza o materialismo histórico-dialético para analisar os sentidos da política reformista. O pesquisador destaca que embora a discussão em torno da MP n. 746/2016 – que mais tarde passaria a ser a Lei n. 13.415/2017 – tenha sido realizada em um contexto político controverso e de maneira aligeirada, apresenta uma “[...]”

considerável bibliografia discutindo diferentes elementos que perpassam as alterações propostas nesta e em outras reformas educacionais [...]” (Machado, 2019, p. 2).

O estudo de Machado (2019) foi elaborado com base em três indagações sobre a política educacional do Novo Ensino Médio. A primeira diz respeito a como se desenvolve a relação entre o modo de produção capitalista, a escola e a realidade brasileira. A segunda, por sua vez, se refere a como essa relação poderia ser conceitualmente explicada a partir da realidade educacional objetivamente determinada no desenrolar das políticas voltadas ao ensino médio. Já a terceira aborda como essas determinações incidiriam sobre os sentidos políticos presentes na atual reformulação.

Machado (2019) responde as três questões destacando que

[...] essa relação está presente na tendência de determinações oriundas de potências estrangeiras na política interna dos países latino-americanos [...] [por meio] dos atores políticos que perfizeram a articulação da reforma e as apropriações por parte da iniciativa privada composta tanto por empresas e o Sistema S de recursos públicos no itinerário formativo profissionalizante [...] revelando um mecanismo de desqualificação do trabalho educacional e que pode ser interpretados como um meio de preparação para a superexploração do trabalho conceituada por Marini, traço fundante da realidade social latino-americana (Machado, 2019, p. 6).

Essa questão do esvaziamento é apontada por Machado (2019) ao abordar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC levando em conta os conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade, abordagens que devem nortear o currículo nessa nova fase do NEM.

A ideia de interdisciplinaridade pressupõe que se trabalhe com dois ou mais componentes curriculares, por isso, enfatiza-se a ideia de esvaziamento, com conteúdos de quatro áreas diferentes que devem se encaixar para contemplarem essa transversalidade e interdisciplinaridade propostas na BNCC, além de anteriormente nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Ao fim do estudo, o pesquisador Machado (2019) destaca as três relações entre o sentido da dependência na política educacional brasileira expressas na Reforma do Ensino Médio, sendo elas:

[1] [...] a tendência de determinações oriundas de potências estrangeiras na política interna dos países latino-americanos [...]; [2] [...] os atores políticos que perfizeram a articulação da reforma e as apropriações por parte da

iniciativa composta por empresas e o Sistema S de recursos públicos no itinerário formativo profissionalizante [...]; [3] [...] presente no esvaziamento do acesso a conhecimentos curriculares via BNCC [...], que coaduna as alterações da política educacional em escala internacional em um contexto de reprimarização da economia brasileira [...], revelando um mecanismo de desqualificação do trabalho educacional e que pode ser interpretados como um meio de preparação para a superexploração do trabalho [...] (Machado, 2019, p. 6).

Nesse sentido, o estudo destaca alguns dos efeitos provocados na educação, incluindo o esvaziamento e a fragmentação dos currículos do ensino público. O trabalho de Machado (2019) ainda menciona brevemente o direcionamento de recursos por parte de empresas e do Sistema S para o itinerário formativo profissionalizante, em relação ao qual Monteiro; Silva (2019), em “O Itinerário Técnico e Profissional na Reforma do Ensino Médio: o protagonismo do retrocesso”, abordam questões importantes para o debate no contexto do NEM, por meio da inserção o itinerário técnico e profissional, aproveitando para analisar criticamente as propostas de protagonismo trazidas pelo próprio NEM e BNCC do ensino médio, classificando-as como retrocesso.

Ao longo da produção, os pesquisadores concentram esforços na relação entre o Novo Ensino Médio e a educação técnica e profissional proposta pela Lei n. 13.415/2017, a fim de demonstrar a quais fins a educação técnica e profissional vem se propondo enquanto política educacional, desde o início do século XX no Brasil.

Os pesquisadores retomam a história do ensino profissionalizante no início do século XX no Brasil, destacando que “[...] foi pensado e elaborado a partir das demandas sociais, econômicas e [...] políticas [e por fim, sendo visualizada] sob uma perspectiva assistencialista” (Monteiro e Silva, 2019, p. 1), isto é, uma forma de ajudar os filhos da classe operária a se sobressaírem na sociedade e terem uma oportunidade de vender mão de obra minimamente qualificada.

Posteriormente, a educação profissional já não era visualizada como uma medida assistencialista, pois, na década de 1930, “[...] ela passou a suprir a demanda por trabalhadores qualificados surgida em razão da intensificação do movimento de industrialização e urbanização” (Monteiro e Silva, 2019, p. 1).

Na década de 1970, o ensino médio foi vinculado ao ensino profissionalizante por meio da Lei n. 5.692/1971, configurando o chamado 2º grau profissionalizante “[...] deixando implícita a necessidade de dar um caráter de terminalidade ao ensino médio,

bem como a de atender às demandas do mercado de trabalho” (Monteiro e Silva, 2019, p. 1).

Em 1997, essa integração entre ensino médio e ensino profissionalizante é finalizada por meio do Decreto n. 2.208/1997, sendo que

nesse caso o ensino médio passou a ser constituído apenas pelas disciplinas da BNCC mais as da parte diversificada e o ensino profissionalizante, agora não mais sujeito à regulamentação curricular, dividiu-se em três níveis – básico, técnico e tecnológico – com carga horária modulável específica (Monteiro e Silva, 2019, p. 1).

Em 2004, a partir do Decreto n. 5.154/2004, que revogou o Decreto n. 2.208/1997, promoveu-se uma reaproximação entre o ensino médio e a educação profissional e tecnológica. Além disso, propuseram-se a uniformização e a padronização da duração dos cursos – entre 800 e 1.200 horas – e o estabelecimento de eixos tecnológicos (Monteiro e Silva, 2019).

Nas considerações finais do trabalho, os pesquisadores avaliam que

A Lei n. 13.415/2017 perpetua o processo neoliberal na educação profissional, modalidade que tem como objetivo atender às demandas do capital, fazendo [com] que o público jovem de renda menor tenha dificuldades para progredir nos estudos na educação superior, definindo essa etapa de educação como a terminalidade dos estudos de grande parte do alunado (Monteiro e Silva, p. 6 grifo meu).

Outro ponto apresentado na pesquisa se refere à não existência de uma solução de consenso com relação ao ensino médio e ao técnico profissional. Além disso,

[...] as reformas na educação nem sempre servem aos seus propósitos e, no tocante a formação profissional e escolarização dos jovens, ficam muito a dever na sua formulação implementação [representando] um capítulo amargo da educação brasileira, marcado pela imposição golpista em meio a uma crise política e do capital (Monteiro e Silva, 2019, p. 6-7).

O trabalho de Negrão e Hora (2019) “O ‘Novo’ Ensino Médio Paraense da Lei n. 13.415/2017: dissensos, disputas e resistências” avalia como as normatizações subsequentes à lei de reforma têm incidido sobre a forma de desregulamentação na organização e no funcionamento do ensino médio público no estado do Pará.

As autoras retornam à década de 1990 e elaboram um quadro cronológico para visualizar todas as reformas do ensino médio, desde as normativas de regulamentação da etapa em 1996 até o ano de 2018, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Ainda, acrescentam que “[...] este trabalho pressupõe pensar de forma crítica os ataques à educação pública e por meio da pesquisa também perceber as lutas e resistências que se constroem nessa contracorrente – do ordenamento jurídico” (Negrão e Hora, 2019, p. 6).

Ao abordar a Lei n. 13.415/2017, as pesquisadoras detalham que

A reforma do ensino médio [...] reforça a implementação de uma estrutura de regulação social em valorização aos modelos unipessoais, agravando as desigualdades sociais pela dualidade, diferenciação e flexibilização do ensino médio, permeada por fortes dissensos entre empresários (governo) e sociedade civil sobre os fins da educação pública, [...] (Negrão e Hora, 2019, p. 6).

As pesquisadoras detalham que no Pará, “[...] desde 2016, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-PA vem apresentando medidas e ações de cunho gerencialista que antecedem a implementação do nacional – como o “novo” ensino médio” (Negrão e Hora, 2019, p. 4). Corroborando a assertiva, o “Quadro 4: Legislação do ensino médio – estado do Pará” demonstra que o movimento de implementação do Novo Ensino Médio no estado foi iniciado em meio à proposição da MP n. 746/2016, com base no

Plano Estratégico 2016-2021 que, estabelece ainda a Visão de Futuro, Missão, as Metas Globais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos de 2017 a 2021 nos três níveis de ensino: Ensino Médio, Ensino Fundamental II e Ensino Fundamental I e as Ações Estratégicas divididas em Pedagógica, Gestão e a de Pessoas, que prevê a implantação sistemática de desenvolvimento dos servidores (Negrão e Hora, 2019, p. 4).

Além disso, as pesquisadoras esboçam exemplos de manifestações contra a implementação do NEM no estado, tais como:

[...] o ato de ocupação que culminou com o cancelamento da audiência pública da BNCC do Ensino Médio no Pará, [...] [e] a realização da conferência livre que organizou junto ao ministério público moção em repúdio a referida reforma, dentre outras notas de manifestação que se apresentam contrárias e em resistências (Negrão e Hora, 2019, p. 6).

A pesquisa apresenta considerações iniciais sobre a implementação do Novo Ensino Médio no estado do Pará, tendo sido produzida no ano de 2019, ainda em meio às discussões sobre como se daria o processo de implementação da política educacional, tanto que ressaltam em suas considerações finais que

A reforma do ensino médio no Estado do Pará ainda necessita de reunião plural que marca o compromisso histórico com o direito à educação, à escola pública, à pesquisa crítica, rigorosa e comprometida com a justiça social e com a democracia (Negrão e Hora, 2019, p. 6).

No trabalho de Quadros (2019) “A Atuação da Burguesia na Reforma do Ensino Médio”, o autor analisa a participação do empresariado nas audiências da Medida Provisória 746/2016, as quais, em 2017, se materializam na Lei n. 13.415/2017, conhecida como Novo Ensino Médio.

Em suas considerações, Quadros (2019, p. 7) afirma que

[...] a reforma empreendida pela medida provisória segue a tendência global de reformas curriculares, sobretudo no que diz respeito a flexibilização do currículo ainda que não procure aproximar o financiamento e infraestrutura em relação aos países que supostamente serviram de base para a proposta.

Quadros (2019, p. 7) também acrescenta que o empresariado que atua na orientação das políticas educacionais “[...] parece se unir nas pautas educacionais, aceitando e legitimando as orientações do imperialismo, propostas pelos organismos multilaterais, dos quais a reforma atendeu diretamente”. Além disso,

[...] a reforma também atendeu as diretrizes propostas pela OMC (cf. SIQUEIRA, 2004) em diversos aspectos, dos quais alguns foram elogiados pelos empresários durante as audiências: a liberalização de serviços por meio da indução das parcerias, sobretudo com as instituições de educação à distância; a baixa regulamentação nestas parcerias e com o “notório saber” para o itinerário da educação profissional; a alta flexibilidade proposta na reforma (Quadros, 2019, p. 7).

O pesquisador ainda coloca que

[...] o empresariado que atua na orientação das políticas educacionais, por mais que na economia possa se diferenciar entre as frações com interesses oras

distintos, parece se unir nas pautas educacionais, aceitando e legitimando as orientações do imperialismo, propostas pelos organismos multilaterais, dos quais a reforma atendeu diretamente (Quadros, 2019, p. 7).

Em suma, a análise de Quadros (2019) sobre a atuação do empresariado brasileiro na elaboração de uma política pública educacional tão importante e decisiva como a Lei n. 13.415/2017 deixa claro que a intenção não é proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes, mas sim redirecioná-la enquanto mercadoria, como um novo empreendimento.

Por sua vez, o estudo de Reis (2021) apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no pós-doutorado em educação sobre a perspectiva dos professores de sociologia frente à Reforma do Ensino Médio, sob o título “Reforma e BNCC do Ensino Médio: considerações de docentes de Sociologia de escolas estaduais de Pouso Alegre/MG”.

A pesquisadora pontua diversos pontos importantes tanto da reforma quanto da BNCC, tais como a flexibilização do currículo, a precarização e a privatização do ensino. O objetivo da pesquisa se concentrou em “[...] apresentar considerações de docentes de Sociologia sobre as repercussões da reforma do ensino médio e da implantação da BNCC no ensino da disciplina, na prática e identidade docentes” (Reis, 2021, p. 2).

Dentre os pontos importantes levantados a partir da pesquisa, é possível apontar primeiramente que todos os professores e professoras entrevistados afirmaram que suas escolas não estavam desenvolvendo as adequações dos currículos à nova BNCC por dois motivos: a) “ela não tinha sido implementada na prática” e b) “a Superintendência Regional de Ensino (SER) do estado de Minas Gerais ainda não havia elaborado e divulgado o currículo de Referência para o Novo Ensino Médio”. Em segundo lugar, os professores relataram que “[...] não houve discussões sobre o ensino médio, apenas comentários superficiais por parte dos gestores” (Reis, 2021, p. 3-4).

O trabalho de Ribeiro (2021) “Programa ‘Novos Caminhos’ Como um Desdobramento da Reforma do Ensino Médio: o que há de novo?” se trata de uma pesquisa de doutorado em andamento que investiga os processos formativos educacionais para as juventudes no Brasil. Suas considerações finais destacam que “[...] as pseudomudanças na escolarização das juventudes brasileiras atendem a pressões econômicas e políticas nacionais e internacionais e nascem no bojo de outras reformas com vistas à ideologia ultraliberal” (Ribeiro, 2021, p. 2).

Ainda, Ribeiro (2021, p. 3) adentra uma discussão sobre a pedagogia das competências, apresentando pontos que convergem com os estudos de Dardot e Laval (2016):

[...] essa pedagogia da “flexibilização” coopera com uma formação que maximiza o tempo produtivo, que materializa expressões atuais da divisão internacional do trabalho globalizado, no qual a classe trabalhadora vem sendo cada vez mais desestruturada, desarticulada e alienada, dados os processos de terceirização, trabalho sem contrato e autoempreendedor.

Já a pesquisa de Silva e Martini (2021) aborda os impactos da Reforma do Ensino Médio, sob o título “A Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina: impactos sobre o trabalho e a formação continuada dos trabalhadores da educação”. As autoras analisam os impactos da contrarreforma em 120 escolas-piloto da rede estadual de Santa Catarina a partir de uma abordagem qualitativa, com base pesquisa bibliográfica e documental.

Nesse contexto, Silva e Martini (2021) compreendem a contrarreforma a partir da conceitualização de Ramos e Frigotto (2016), que analisam a Lei n. 13.415 enquanto “expressão do pensamento conservador” e, conseqüentemente, resultado do movimento neoliberal e reformista que se iniciou em 2009, ou seja, a contrarreforma seria o resultado do pensamento conservador. Com isso, as autoras apresentam alguns resultados sobre os efeitos do NEM, incluindo na formação dos trabalhadores da educação.

[...] essa formação se constitui em uma estratégia política para viabilizar a implementação dos propósitos da contrarreforma do ensino médio no sentido de produzir uma **formação dos jovens precarizada** e alinhada aos **interesses do empresariado** e, portanto, do **sistema produtivo capitalista**, impactando sobre suas **condições de trabalho** (Silva e Martini, 2021, p. 1 grifos meus).

Silva e Martini (2021), Negrão e Hora (2019), Quadros (2019) e Gonçalves (2019) possuem a mesma visão quanto à Lei 13.415, enxergando-a como reducionista, utilitarista e dualista, com o objetivo, ainda que de forma (in)direta, de precarizar a educação dos jovens – ainda mais –, sendo diretamente alinhada aos interesses do empresariado, que, por consequência, impacta o próprio sistema capitalista e as condições de trabalho.

Ao abordar os impactos que essa nova educação precarizada traz para a juventude, as autoras Silva e Martini (2021) destacam o forte vínculo que se estabeleceu com instituições privadas que ofertam cursos de formação continuada para professores. Esse é o caso do Instituto Ayrton Senna, que inclui dentre os seus cursos de formação continuada alguns voltados ao desenvolvimento das competências socioemocionais, as quais servem ao propósito do neoliberalismo, pois enaltecem a importância da individualidade, da competição e proliferação do sonho empreendedor.

As pesquisas apresentadas nos grupos de trabalho das duas reuniões nacionais da ANPEd têm como ponto comum o tratamento da Lei n. 13.415/2017 como um movimento de contrarreforma, entendido como a “expressão do pensamento conservador” (Ramos e Frigotto, 2016).

As pesquisas de Gonçalves (2019), Machado (2019), Monteiro e Silva (2019) Negrão e Hora (2019), Quadros (2019), Reis (2021), Ribeiro (2021) e Silva e Martini (2021) também convergem em relação ao Novo Ensino Médio ao observarem seu caráter reducionista, utilitarista e dualista, buscando assim, ainda que de forma (in)direta, precarizar a educação dos/as jovens que têm acesso ao ensino público gratuito, de forma que possam alinhar os currículos aos interesses do empresariado burguês, fomentando assim a inserção de indivíduos competentes e subservientes à acumulação flexível do mercado na pós-modernidade.

Na sequência, o Quadro 2 destaca as produções refinadas em diversas revistas/periódicos online cuja área de concentração é a educação. As pesquisas mencionadas no quadro abaixo analisam estudos que orientaram o embasamento teórico dos capítulos 1 e 3 desta dissertação.

Quadro 2: Artigos de periódicos diversos entre 2018 e 2022.

AUTORES	PERIÓDICOS	METODOLOGIA	FOCO DAS PESQUISAS/RESULTADOS
Costola e Borghi (2018)	Revista online de Política e Gestão Educacional. Araraquara/SP.	Análise bibliográfica e documental.	Analisa a influência nas políticas educacionais curriculares levando em consideração o Movimento Pela Base no processo de construção da BNCC. Os resultados apresentados destacam que os reformadores empresariais se apoiaram nas ideias do estreitamento curricular com o intuito de solucionar os problemas educacionais.

Souza (2018)	Revista Ensino & Pesquisa	Análise bibliográfica.	Avalia o movimento da política educacional e o intenso processo de precarização da educação pública, destacando os impactos sobre a educação geográfica
Silveira, Ramos e Vianna (2018)	Revista Pedagógica, Unochapecó	Abordagem de cunho qualitativo e bibliográfico.	O artigo apresenta algumas considerações críticas a respeito da reforma do Ensino Médio anunciada pelo governo Temer, expressa na Lei n. 13.415/2017.
Figueirêdo, Oliveira e Silva (2019)	Revista Cocar	Análise bibliográfica e documental.	Analisa a política de formação continuada para professores de Sociologia frente à contrarreforma do ensino médio.
Alves e Oliveira (2020)	Revista Humanidades & Inovação	Análise bibliográfica e documental.	Analisa a política educacional frente ao projeto de vida e o Novo Ensino Médio
Estormovski e Esquinsani (2020)	XIII Reunião Científica da ANPED-Sul	Análise bibliográfica e documental.	Analisa o componente curricular Projeto de Vida enquanto elemento particular da relação entre a escola pública e a conjuntura brasileira – ambas orientadas pelo neoliberalismo.
Martins (2020)	Revista Práxis Educacional Vitória da Conquista/BA	Análise bibliográfica e documental.	Analisa a influência do ideário conservador e os organismos internacionais nas políticas educacionais.
Prado, Klem e Garcez (2020)	VII Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE)	Análise documental.	Analisa a política educacional do Novo Ensino Médio e a inserção dos itinerários formativos no currículo com foco na educação empreendedora e científica no contexto escolar.
Santos e Gontijo (2020)	Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Nova Paideia. Brasília/DF	Análise bibliográfica e documental.	Analisa a atual legislação educacional destacando o Projeto de Vida como aliado na formação integral.
Andrade, Silva e Lamarão (2021)	Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Salvador/BA	Análise documental na perspectiva do materialismo histórico e dialético.	Analisa as interseções entre o 'novo' Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a tramitação do Sistema Nacional de Educação (SNE).
Malanchen, Trindade e Johann (2021)	Revista Momento: diálogo em educação	Análise bibliográfica e documental.	Analisa o acirramento de teses neoliberais mais conservadoras na agenda pós-moderna e as políticas educacionais reformadoras em meio à pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2).
Souza, Cerce e Brito (2021)	Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e	Análise bibliográfica.	Aborda de forma positiva a inserção do Projeto de Vida no

	Tecnológica – DECT. Espírito Santo/ES		currículo da educação profissional e tecnológica.
Chaves e Lima (2022)	Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Salvador/BA	Análise documental e bibliográfica.	Analisa a inserção e influência participativa do Instituto Iungo enquanto aparelho privado de hegemonia no ensino médio, compreendendo o componente Projeto de Vida enquanto uma “projeção da vida subordinada ao capital”.
Fernandes e Souza (2022)	Revista Educação Básica em Foco	Análise documental.	Analisa a política pública do Novo Ensino Médio e a sua relação com o mundo do trabalho no contexto neoliberal
Jakimiu (2022)	Revista Cocar	Análise bibliográfica e documental.	Analisa o Projeto de Vida no currículo do ensino médio por meio da análise da Reforma do Ensino Médio enquanto ferramenta da pedagogia do mercado.
Sampaio (2022)	Revista Ensino em Perspectiva	Análise documental e bibliográfica.	Analisa a intencionalidade formativa do componente curricular Projeto de Vida no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.
Zimmermann, Thele e Lang (2022)	Bicentenário da Independência – 200 Anos de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil	Análise documental.	Abordam a inserção dos itinerários formativos na formação dos sujeitos, destacando-os como uma tentativa de tornar o ensino médio uma etapa mais atrativa.

Fonte: Artigos utilizados para o embasamento teórico dos capítulos 1 e 3 desta dissertação de mestrado. Elaborado pela autora/2023.

O objetivo da pesquisa de Costola e Borghi (2018) intitulada “Os Reformadores Empresariais e as Políticas Educacionais: análise do Movimento Todos Pela Base” é centrado em “analisar a influência nas políticas educacionais curriculares, tendo como foco o Movimento Todos Pela Base no processo de construção da BNCC” (Costola e Borghi, 2018, p. 48).

Os resultados obtidos a partir da pesquisa de Costola; Borghi (2018) apontam que os reformadores empresariais que se apoiam nas ideias do estreitamento curricular estão, na verdade, interessados nos diversos campos de atuação que se abrem com a efetuação da BNCC, pois poderão proporcionar soluções para os problemas educacionais.

Na perspectiva neoliberal, “[...] a educação latino-americana vivencia uma crise educacional porque os sistemas educacionais não se configuram como mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática” (Costola e Borghi, 2018, p. 1313).

As pesquisadoras fazem ainda uma diferenciação entre os neoliberais e o empresariado. Enquanto neoliberais buscam a “[...] melhoria no gerenciamento, nivelamento do ensino e padronização na formação de professores e métodos avaliativos [...]”, o empresariado “[...] defende a reestruturação do sistema educacional brasileiro, se colocando como agente deste processo, modificando a agenda de políticas educacionais e transformando a escola em um ambiente que irá beneficiar apenas o capital [...]” (Costola e Borghi, 2018, p. 1314).

Assim, ao iniciarem a análise do Movimento Pela Base, elaboram uma figura intitulada “Entidades que os agentes que compõem o MBNC representam” (Costola e Borghi, 2018), a qual ilustra que

[...] uma ampla parcela dos agentes que compõem o MBNC é oriunda de grandes instituições privadas que têm se articulado com instituições internacionais que já implementaram reformas curriculares de mesmo cunho em seus países (Costola e Borghi, 2018, p. 1319).

Conclui-se, portanto, que a maioria dos integrantes do Movimento Pela Base não faz parte efetivamente da área da educação, tampouco são professores ou gestores escolares da educação básica pública, mas sim deputados, vereadores ou sujeitos ligados a instituições do mercado financeiro.

A pesquisa de Alex Cristiano de Souza (2018) aborda as implicações da Reforma do Ensino Médio na educação geográfica, cujo objetivo corresponde à análise “[...] das relações entre o neoliberalismo e a educação, em uma perspectiva panorâmica [...]” (Souza, 2018, p. 1). O pesquisador detalha o movimento da política nacional desde a década de 1990 até as atuais discussões de leis que percorrem o campo das políticas educacionais, destacando que a “[...] interferência internacional nos planos e projetos a serem desenvolvidos, não poupam a classe trabalhadora” (Souza, 2018, p. 2).

A pesquisa destaca ainda que “o conjunto dessas transformações se dão no bojo da mundialização do capital [...]”, pois incorporam características dos modelos de produção capitalista, tais como “[...] controle de qualidade, qualidade total, competitividade [...]” e individualismo (Souza, 2018, p. 6).

Dentre as conclusões apresentadas pelo pesquisador estão a de que a política educacional do Novo Ensino Médio é sustentada por um discurso sedutor, de caráter neoliberal e que propaga a ideia de modernização educacional por meio de um ensino

flexível, oferecendo a liberdade de escolha sobre o que estudar (ou não) e a possibilidade de ampliação de carga-horária, podendo passar mais tempo dentro das instituições escolares (Souza, 2018).

Na pesquisa citada, Souza (2018, p. 7) também compreende o Novo Ensino Médio como uma contrarreforma, pois “[...] articula, de forma mais sistemática, a educação básica às necessidades de demanda por força de trabalho do país, por meio de um empobrecimento da formação”.

A pesquisa intitulada “O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural”, de Silveira, Ramos e Vianna (2018), apresenta algumas considerações críticas a respeito da Reforma do Ensino Médio, anunciada pelo governo Temer, expressa na Lei nº 13.415/2017.

Os pesquisadores realizam breves considerações sobre as juventudes e os desafios que deverão enfrentar em tempos de incertezas, destacando que devem ser compreendidas “[...] dentro do âmbito dos dinâmicos processos sociais das diferentes sociedades” (Silveira, Ramos e Vianna, 2018, p. 104). Nesse sentido, os autores detalham que a ruptura/transição da modernidade para a pós-modernidade produz o cenário perfeito para que retóricas como a de produzir um Novo Ensino Médio sejam aceitas.

Para Silveira, Ramos e Vianna (2018, p. 104),

[...] em sua essência, nada traz de novidades. Se observarmos criticamente os elementos que compõem os discursos atuais sobre os jovens e o Ensino Médio, no bojo de determinadas políticas educacionais em tempos de neoliberalismo, veremos que estamos diante de permanências e não de mudanças em relação a etapa final da educação básica.

O ensino médio, nos últimos anos, “[...] tem sido ancorado em dois grandes eixos: trabalho e formação para a vida”, fazendo com que o Estado construa seu discurso reformista com promessas de modernizar a educação e flexibilizar o currículo, proporcionando uma rápida inserção no mercado de trabalho, resultando em uma “[...] formação precária, principalmente para os jovens pobres que frequentam as escolas públicas” (Silveira, Ramos e Vianna, 2018, p. 107).

Os pesquisadores ressaltam que a conduta adotada pelo Estado brasileiro converte a educação em mercadoria, caracterizando-a “[...] como uma espécie de ‘elevador social’ por meio do discurso de empregabilidade e de uma suposta equidade [...]”, ignorando assim as necessidades e as especificidades das juventudes, as quais em uma sociedade

globalizada e tecnológica não se “limitam ao emprego ou ao seu sustento” (Silveira, Ramos e Vianna, 2018, p. 108).

Silveira, Ramos e Vianna (2018) realizam reflexões sobre o Novo Ensino Médio e a retomada forçada da dualidade estrutural presente no cenário educacional brasileiro. Isto é, à elite se oferta uma educação para a vida, com direito ao não trabalho e a oportunidades de ensino superior, enquanto às classes menos abastadas, ditos pobres, reserva-se o direito a uma educação profissional, presumindo e limitando os espaços a serem ocupados por essas juventudes periféricas. Nesse sentido, entende-se que

A Reforma Nacional do Ensino Médio foi estruturada de forma que **a proposta dos itinerários formativos** dos estados da federação **gere como efeito imediato a intensificação da privatização da educação** e, conseqüentemente, da dualidade estrutural do Ensino Médio (Silveira, Ramos e Vianna, 2018, p. 115 grifos meus).

Em suma, a Reforma do Ensino Médio se movimenta rumo à privatização. Sendo assim, é importante reconhecer que a conjuntura brasileira caminha de forma acelerada a um processo intensificado de flexibilização, precarização e exploração da classe trabalhadora (Silveira, Ramos e Vianna, 2018).

Figueirêdo, Oliveira e Silva (2019) analisam a política de formação continuada para professores do componente curricular de Sociologia frente à contrarreforma do ensino médio. As autoras destacam que “as políticas de reformas educacionais que têm surgido no país não foram eficazes para tirar o Brasil da situação de ‘fracasso na educação básica’ e melhorar a qualidade do ensino” (Figueirêdo, Oliveira e Silva, 2019, p. 163).

As pesquisadoras detalham que as políticas educacionais que surgiram após a década de 1990 “[...] são reflexos da lógica da máxima produção, por se sustentar em convicções que gerariam desenvolvimento”, pois “[...] a intenção do setor privado/mercantil é a expansão e domínio no mercado para multiplicar seus lucros e gerar o impasse de não responsabilização do Estado com a educação pública” (Figueirêdo, Oliveira e Silva, 2019, p. 165). Isto é, o que se pretende é a inicialização de um movimento de privatização da educação básica, pois o Novo Ensino Médio, enquanto política pública gerida pelo Estado, está inserido nessa conjuntura neoliberal que assume um caráter de transferência das responsabilidades para a iniciativa privada.

A pesquisa de Alves e Oliveira (2020), “Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas”, traz uma análise que demonstra

a influência de organismos multilaterais e as parcerias público-privadas no movimento de ascensão do Projeto de Vida enquanto componente curricular.

Durante o estudo, os pesquisadores destacam a influência e participação de organismos multilaterais, principalmente a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna, como articuladores, analisando suas ações e recomendações sobre o Projeto de Vida nas escolas de ensino médio brasileiras entre 2010 e 2018. Esses organismos multilaterais “[...] possuem relevância na recomendação teórica e prática sobre o Projeto de Vida no Ensino Médio sobretudo porque foram os mais atuantes na inclusão dessa demanda na BNCC” (Alves e Oliveira, 2020, p. 28).

Com isso, os resultados apresentados pelos pesquisadores advertem que na atual conjuntura, o Projeto de Vida “[...] vêm ganhando contornos mais antenados com as prescrições dos organismos internacionais e com os projetos educativos das fundações privadas”. Além disso, o Projeto de Vida se tornou uma ferramenta de materialização do processo formativo que visa fomentar “[...] a perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedorista [...]” (Alves e Oliveira, 2020, p. 32).

Estormovski e Esquinsani (2020) também conduzem um estudo sobre o componente curricular Projeto de Vida enquanto elemento particular da relação entre escola pública e a conjuntura brasileira. As pesquisadoras detalham que existem prescrições realizadas na BNCC (2017/2018) que se aproximam do componente curricular Projeto de Vida, denotando “[...] a ênfase em aprendizagens voltadas ao empreendedorismo e ao desenvolvimento de competências socioemocionais” (Estormovski e Esquinsani, 2020, p. 3).

No curso da análise das pesquisadoras, é possível perceber que “[...] o componente curricular examinado auxilia na conformação dos sujeitos com a realidade, inserindo [o] [...] Projeto de Vida no currículo da escola básica como uma forma de garantir um projeto societário pautado pelo capital” (Estormovski e Esquinsani, 2020, p. 4).

Ademais, as pesquisadoras concluem que o Projeto de Vida é a “[...] materialização das atuais demandas neoliberais e neoconservadoras, que visam saberes e comportamentos específicos para a formação de um trabalhador ideal [...]” (Estormovski e Esquinsani, 2020, p. 4).

Martins (2020) analisa o ideário conservador que embasa a contrarreforma educacional e o protesto estudantil contra o projeto neoliberal, sob o título “Assédio à Educação Pública e a Resistência Estudantil no Brasil”. Nesse sentido, o autor estabelece que

[...] [a] sociedade neoliberal globalizada é extremamente influenciada por organismos como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas, entre outros, que orientam a escola a introduzir mecanismos que regulem a sua produtividade e eficácia (Martins, 2020, p. 853).

E são essas as instituições que estão no comando das políticas educacionais do século XXI. A influência do ideário conservador e dos organismos internacionais nas políticas educacionais ao utilizarem frases como “promover a educação para erradicar a pobreza” é emblemática, pois seu sentido encobre problemas como a atenuante desigualdade social, “[...] justificando politicamente as reformas educacionais e legitimando as intervenções” de órgãos como o Banco Mundial (Martins, 2020, p. 853).

Prado, Klem e Garcez (2020) analisam os itinerários formativos do Novo Ensino Médio, especificamente a educação empreendedora e científica. As conclusões apresentadas pelos pesquisadores destacam “[...] uma perspectiva diferenciada e inovadora [...]” e que “[...] o IF-Empreendedorismo figura uma oportunidade de ampliação do leque de possibilidades de trabalho para o jovem, inserindo a prática interdisciplinar que agrega teoria e prática na sua formação” (Prado, Klem e Garcez, 2020, p. 4).

Os pesquisadores observam, no entanto, que o NEM “[...] ainda requer muitas reformulações para ser implementado nas escolas públicas, pois possuem carências estruturais que impedem que a implantação dos itinerários formativos funcione em sua plenitude” (Prado, Klem e Garcez, 2020, p. 4).

A pesquisa de Santos e Gontijo (2020) aborda as possibilidades e os desafios do componente curricular Projeto de Vida na etapa do ensino médio, considerando as modificações impostas pela Lei n. 13.415/2017. No trabalho, os pesquisadores apontam o Projeto de Vida como um dos “elementos para a construção da formação integral”, uma vez que “reitera o protagonismo dos estudantes” (Santos e Gontijo, 2020, p. 20).

De acordo com os autores,

[...] o Projeto de Vida é um tema que pode promover a inclusão em função das habilidades desenvolvidas quanto ao autoconhecimento [...]. O fomento das competências socioemocionais auxilia no processo de entendimento e manejo das emoções fornecendo aos estudantes ferramentas para lidar com o seu emocional (Santos e Gontijo, 2020, p. 28).

No entanto, na visão dos pesquisadores, a inserção do Projeto de Vida enfrenta grandes desafios, tais como a “flexibilização do currículo, adequação de carga horária e habilidade do/a professor/a”, pois mescla “conhecimentos teóricos e vida real” (Santos e Gontijo, 2020, p. 30).

A perspectiva apresentada por Santos e Gontijo (2020) possui caráter positivista e otimista frente ao componente curricular Projeto de Vida. As autoras não mencionam seu caráter utilitarista e chegam até mesmo a pontuar a conduta dos professores como um desafio ao desenvolvimento do componente.

A pesquisa de Andrade, Silva e Lamarão (2021) analisa as expressões do empresariamento da educação de novo tipo a partir do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e as propostas do Sistema Nacional de Educação e os Arranjos de Desenvolvimento da Educação. Nesse sentido, detalham que os “[...] debates germinam em um período de profunda catarse para os trabalhadores da educação, isto é, de ‘acerto de contas’ com o período anterior, cuja tônica foi a fragmentação, usurpação e destruição da educação pública” (Andrade, Silva e Lamarão, 2021, p. 312).

Na análise, as pesquisadoras apontam o processo de empresariamento da educação em duas partes: a primeira se refere à iluminação da tendência do capital e sua influência nas condições de produção e reprodução social, enquanto a segunda destaca que

[...] deixa de transparecer na educação, ainda que sob argumentos aparentemente legítimos, a primazia do mercado, o ataque aos direitos e garantias sociais, a hegemonia da concepção econômica da educação, a fragilidade da democracia brasileira e o alinhamento da educação ao nexo da dependência (Andrade, Silva e Lamarão, 2021, p. 313-314).

Para além disso, Andrade, Silva e Lamarão (2021, p. 315) detalham que “a educação escolar na sociedade capitalista já nasce mercantilizada; subjugada a obrigatoriedade da força de trabalho”. Com isso, as autoras concluem que a realidade educacional brasileira está sendo fortemente conduzida pelo empresariado, aprofundando assim “[...] a mercantilização e a mercadorização da educação à medida que, respectivamente transforma a educação escolar em mera transferência de competências estritamente necessárias ao mercado de trabalho [...]” (Andrade, Silva e Lamarão, p. 322).

Malanchen, Trindade e Johann (2021) analisam a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, as quais começaram a ser implementadas em tempos de pandemia. O estudo ressalta a crescente degradação dos serviços públicos e a materialização dos ideais neoliberais a partir da década de 1990.

O que se vivencia atualmente são o resgate e a reformulação de políticas que dão atenção especial aos interesses do capital, por isso a educação adquire a “[...] necessidade de desenvolvimento tecnológico, cultural, social e econômico para atender às demandas da lógica produtivista e do consumo”, fazendo com que “o currículo acabe se tornando objeto de disputas ideológicas” e políticas, pois é nele que se determina o que será ensinado para a classe trabalhadora (Malanchen, Trindade e Johann, 2021, p. 28).

Ademais, os resultados apresentados na pesquisa apontam que as reformas educacionais produzidas nos últimos anos demonstram que há um “[...] discurso falacioso em torno da modernização e inovação nas formas de ensinar [que trazem à tona] as desigualdades sociais existentes” (Malanchen, Trindade e Johann, 2021, p. 37) no país, além de problemas estruturais que acarretam no sucateamento, na flexibilização e na fragmentação da educação.

Em “A contribuição do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais na Construção do Projeto de Vida e da Educação Profissional e Tecnológica”, os pesquisadores Souza, Cerce e Brito (2021) abordam as mudanças curriculares/estruturais trazidas pela Reforma do Ensino Médio, detalhando existir atualmente a “necessidade de profissionais que dominem as novas tecnologias e desenvolvam competências socioemocionais” (Souza, Cerce e Brito, 2021, p. 99).

De acordo as autoras, o novo modelo de educação enunciado pela BNCC (2018) e o Novo Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) necessitam que as competências socioemocionais sejam valorizadas, pois devem proporcionar “[...] aos estudantes mais autonomia em sua aprendizagem em um currículo que perpassa os objetivos de vida dos alunos” (Souza, Cerce e Brito, 2021, p. 106).

As pesquisadoras concluem que “as competências socioemocionais podem contribuir significativamente na construção do Projeto de Vida”, como, por exemplo, as competências que fomentam o autoconhecimento e a autonomia, fazendo “[...] com que o estudante esteja mais preparado para fazer escolhas nesse mundo que está em constante transformação e exigindo novas habilidades profissionais” (Souza, Cerce e Brito, 2021, p. 118).

Chaves e Lima (2022) analisam a inserção e influência participativa do Instituto Iungo enquanto aparelho privado de hegemonia no ensino médio, compreendendo o componente Projeto de Vida como uma “projeção da vida subordinada ao capital”. Os pesquisadores discorrem que “[...] a educação escolar, ainda que apresente importantes focos de luta, permanece suscetível ao projeto societário neoliberal implementado pelo Estado Autocrático-Burguês brasileiro” (Chaves e Lima, 2022, p. 546).

Na perspectiva dos pesquisadores, o Projeto de Vida é compreendido como uma atualização da educação de valores, pois “[...] comporta alto teor de normatização neoliberal [...] [que] atreladas as competências socioemocionais formam uma engenharia motivacional e uma vigília moral da força de trabalho sobre si mesmo” (Chaves e Lima, 2022, p. 554).

Em suma, para os pesquisadores, a Reforma do Ensino Médio representa “[...] crises de legitimidade da escola como uma crise de interesse que se volta a uma ‘crise de aprendizagem’ e, ainda, uma duvidosa crise dos conteúdos escolares”. Nesse sentido, o Projeto de Vida enquanto componente curricular tenta realizar uma “[...] guinada na busca de sentido individual para um currículo refratário” (Chaves e Lima, 2022, p. 555).

Em “O Novo Ensino Médio e a Formação Para o Trabalho”, Fernandes e Souza (2022) analisam como a elaboração do NEM a partir da Medida Provisória 746/2016 e sua posterior materialização na Lei n. 13.415/2017 encaminham a educação básica para uma formação que abastecerá o mundo do trabalho com seres humanos adaptáveis e flexíveis às demandas do mercado.

Nesse cenário, as autoras destacam ainda que o Estado empreendedor deve

[...] como os atores privados da governança, conduzir direta e indiretamente os indivíduos a se tornarem empreendedores por meio da educação e do trabalho, em consonância estrita com o que deve prevalecer no plano de ação do Estado, via legislação, recortes de projetos governamentais e políticas de governo e de Estado, de modo a incutir o governo de si no “indivíduo-empresa” (Fernandes e Souza, 2022, p. 1).

As autoras enfatizam ainda que a contrarreforma do ensino médio promove mudanças cruciais nos atores que fazem parte das instituições sociais – escolas públicas estaduais –, pois coloca os estudantes para “[...] aprender a projetar seus estudos e a sua vida a partir do componente Projeto de Vida, da educação socioemocional e da Formação Técnica e Profissional” (Fernandes e Souza, 2022, p. 2).

Além disso, na perspectiva de Fernandes e Souza (2022, p. 2),

O Projeto de Vida se refere as orientações vocacionais e profissionais, objetivando preparar o aluno para o mundo do trabalho, no qual ele define os objetivos de vida que quer alcançar e deve auxiliar na escolha dos itinerários formativos. Já, a educação socioemocional é a capacidade da autorregulação por meio de autocontrole, da consciência social e das tomadas de decisões responsáveis.

Ao fim do exposto, as autoras destacam ainda que

[...] o Novo Ensino Médio subordina a educação aos interesses do capital, coloca a educação como produtora de trabalhadores à serviço do mercado e há o esvaziamento da educação como um processo democrático e cidadão. A formação para a cidadania vai pouco a pouco dando lugar ao delineamento de um projeto mal formulado do sujeito empreendedor (Fernandes e Souza, 2022, p. 4).

A crítica ao Projeto de Vida se estende ainda à pesquisadora Jakimiu (2022), que produziu um estudo crítico sobre o componente no currículo do ensino médio, analisando a educação do século XXI sob a ótica de uma pedagogia do mercado. Para a pesquisadora, o Novo Ensino Médio evidencia a dualidade educacional por meio de sua divisão entre formação geral básica e itinerários formativos, destacando que a formação propedêutica é destinada às elites, enquanto a formação técnica é oferecida à classe trabalhadora (Jakimiu, 2022).

A autora salienta que a pedagogia de mercado toma força a partir do momento em que o Estado transfere, em parte, a responsabilização da educação por meio de parcerias público-privadas, isto é, “[...] independente do formato, a terceirização, privatização, publicização subsume a noção de educação como direito, convertendo-a em serviço” (Jakimiu, 2022, p. 4).

A autora pontua que “a Pedagogia do Mercado promove, portanto, o apagamento do indivíduo, concentrando-se apenas no futuro trabalhador”, fazendo com que a escola se converta em uma empresa regida pela lógica organizativa do mercado, pautando-se em competências, submetendo os indivíduos às demandas do mercado, formando assim trabalhadores flexíveis, ajustáveis, adaptáveis às diversidades (Jakimiu, 2022, p. 5).

Ademais, a contrarreforma promove o esvaziamento da formação de base, propondo à classe trabalhadora uma formação fragmentada a partir de itinerários

formativos propagados sob a égide da liberdade de escolha, que, na concepção de Jakimiu (2022, p. 7), “[...] promove o fatiamento do currículo e a negação do direito a uma formação básica comum, reforçando as desigualdades de oportunidades[...]”.

Sampaio (2022, p. 1) realiza um estudo em que analisa a intencionalidade formativa do Projeto de Vida no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD de 2021, considerando-o como “[...] um dispositivo pedagógico transdisciplinar para que os estudantes planejem suas trajetórias pessoais e profissionais por meio de uma gestão de desejos [...]”.

O pesquisador destaca ainda que os materiais didáticos apresentados no PNLD/2021 demonstram características como a prescrição comportamental e o controle emocional como eixos formativos dos conteúdos trazidos no programa. Além disso, o principal objetivo da reforma empresarial da educação, segundo o pesquisador, “[...] é a privatização e profissionalização do ensino médio [...] [pretendendo] desviar uma parcela da juventude, especialmente os pobres, para as empresas” (Sampaio, 2022, p. 3).

Silva e Sena (2022, p. 249) analisam a BNCC confrontando o marco legal e a sua política de implementação, evidenciando “[...] seus objetivos como projeto capital para a educação da classe trabalhadora”. As pesquisadoras analisam o jogo de palavras textuais presentes na BNCC destacando que há uma

[...] mistura [do] reconhecimento da autonomia para a elaboração dos currículos, com os temas transversais previstos na LDB [...] com clara finalidade de gerar uma equivocada interpretação de que, aquilo que a BNCC propõe não é o currículo em si, mas os temas que a LDB aponta como obrigatórios [...] (Silva e Sena, 2022, p. 265).

Dentre os resultados apresentados, as autoras apontam que o percurso histórico das políticas públicas educacionais no Brasil demonstra o “[...] protagonismo assumido pelo setor empresarial na condução das reformas da educação no Brasil”, sendo que essa ampla articulação, enfatizam as autoras, conduz a educação a um projeto alinhado à agenda global, que “[...] requer um perfil diferenciado de juventude para o atendimento das constantes mudanças no mercado de trabalho” (Silva e Sena, 2022, p. 267).

Zimmermann, Thele e Lang (2022) analisam os itinerários formativos na formação dos sujeitos, realizando reflexões sobre o Novo Ensino Médio. Na perspectiva dos autores,

Os IF são uma tentativa de tornar o Ensino Médio uma etapa mais atrativa, pois entende-se a Escola como um ambiente formador e cultural, que deve atender as demandas dos estudantes, considerando também as singularidades presentes nas culturas juvenis (Zimmermann, Thele e Lang, 2022, p. 2).

Contudo, dentre as conclusões apresentadas no estudo, estão a de que a Reforma do Ensino Médio “[...] e as alterações advindas dela entoam o discurso para formar sujeitos competentes emocionalmente para arcar com seus fracassos, adquirindo a habilidade de culpabilizar a si, ao invés do sistema” (Zimmermann, Thele e Lang, 2022, p. 500-501).

Ademais, as pesquisas esmiuçadas possibilitam compreender a conjuntura em que se dá a contrarreforma do ensino médio. Com isso, as pesquisas apresentam como ponto central a concepção de que a Lei n. 13.415/2017 representa um retrocesso no cenário educacional brasileiro, buscando a construção de indivíduos competentes e adaptáveis às demandas do mercado de trabalho, ou ainda que possam ser capazes e responsabilizados por seus fracassos ao se tornarem empreendedores de si.

Dando continuidade às discussões sobre o NEM ao longo do ano de 2022, a Revista Online Retratos da Escola organizou e publicou dois dossiês referentes ao Novo Ensino Médio. O primeiro dossiê foi organizado pelas professoras doutoras Shirlei de Souza Corrêa (Univille), Cássia Ferri (Furb) e Sandra Regina de Oliveira Garcia (UEL), a fim de analisar e aprofundar os debates sobre o tema, particularmente de maneira preocupante em 2022, quando a reforma desta etapa de ensino estava em plena implementação.

O Quadro 3 apresenta a relação de artigos publicados referentes ao NEM. Os textos listados seguem a ordem de publicação do dossiê.

Quadro 3: Dossiê Retratos da Escola – O que Esperar do Novo Ensino Médio?

AUTORES	METODOLOGIA	FOCO DAS PESQUISAS/RESULTADOS
Correa, Ferri e Garcia (2022)	Análise bibliográfica.	Apresenta a perspectiva das pesquisadoras sobre o que esperar do Novo Ensino Médio, levando em consideração a construção e organização curriculares como tendo sido influenciadas pelas questões de ordem sociocultural e político-econômica que o país vivenciou em diferentes contextos.
Garcia, Czernisz e Pio (2022)	Discussão bibliográfica e análise documental.	Discutem o sentido da formação integral proposta pelo chamado Novo Ensino Médio, segundo a Lei n. 13.415/2017. Analisam as diferentes perspectivas para a formação integral já desenvolvidas no Brasil.

Immianovsky e Schreiber (2022)	Abordagem – teoria crítica: análise documental.	Analizam, por meio da teoria crítica, qual educação está posta para os/as estudantes brasileiros/as.
Possamai e Silva (2022)	Pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa.	Discutem sobre a legalidade e a legitimidade do ensino médio integrado, da contrarreforma do ensino médio e da educação profissional.
Ramos e Paranhos (2022)	Análise bibliográfica e documental.	Discutem sobre a noção de competência no âmbito do Novo Ensino Médio e da atual contrarreforma curricular da educação brasileira.
Alves e Oliveira (2022)	Análise documental.	Analizam a materialização da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Goiás, iniciada em 2017, por meio de análise documental das diferentes versões das diretrizes curriculares do estado e as matérias publicadas no site oficial da Secretaria de Estado de Educação – Seduc. Os resultados da pesquisa afirmam que a Reforma do Ensino Médio de Goiás já nasceu pronta, sem a participação a qual afirmam ter ocorrido.
Bernardes e Voigt (2022)	Análise bibliográfica e documental.	A pesquisa analisa o documento intitulado “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense” – CBEMTC, diretriz do Novo Ensino Médio em Santa Catarina/SC.
Silva, Gomes e Serna (2022)	Análise bibliográfica, documental e estatística.	Analizam como a educação ambiental está inserida (ou não) nas políticas educacionais voltadas ao Novo Ensino Médio. Os resultados apresentados destacam que o ensino de educação ambiental no Brasil, além de desarticulado, se encontra em processo teleológico de apagamento das políticas educacionais.

Fonte: Artigos que fazem parte do dossiê temático “O que esperar do Novo Ensino Médio?”. Elaborado pela autora/2024.

Em “O que esperar do Novo Ensino Médio?”, as pesquisadoras Correa; Ferri; Garcia (2022, p. 15) pontuam que “o Ensino Médio brasileiro sofre influência de ordem sociocultural e político-econômica”, sendo possível observar essa influência no NEM, isto é, o NEM se configura como uma “[...] contrarreforma bastante conservadora e privatista, [...], por meio do amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil” (Correa, Ferri e Garcia, 2022, p. 16).

A breve discussão apresentada pelas autoras foca na principal alteração do NEM, os itinerários formativos, que, em sua perspectiva, “[...] se afasta da ideia de educação de base” (Correa, Ferri e Garcia, 2022, p. 17). Além disso, a liberdade de escolha, que em teoria é uma das prerrogativas dos IFs, em verdade não pode ser cumprida, pois existem questões de ordem estrutural.

Ao fim do exposto, as pesquisadoras detalham que o movimento articulado em torno dos documentos que compõem a Reforma do Ensino Médio fragiliza o currículo e

a formação dos/as jovens, uma vez que subordina os conteúdos ao desenvolvimento de competências (Correa, Ferri e Garcia, 2022).

Nesse sentido, o dossiê é iniciado com a pesquisa intitulada “‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral”, elaborado por Garcia, Czernisz e Pio (2022). As pesquisadoras analisam o caminho percorrido pelas reformas educacionais a partir do ensino médio, formação integral e escolas de tempo integral (ou tempo escolar).

Garcia, Czernisz e Pio (2022, p. 25) destacam que a Lei n. 13.415/2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CNE/CEB n. 03/2018 – e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC-EM apresentam “[...] normativas aprovadas e em vigor nos anos 1990 (contexto de neoliberalismo), que reforçam a formação alinhada ao mercado, numa perspectiva adaptacionista e reprodutora das desigualdades sociais”.

As autoras grafam o ‘novo’ com aspas e letra minúscula em todo o corpo da pesquisa, com o intuito de sinalizar que o NEM não pode ser tratado como novidade, pois apresenta aspectos presentes em normativas dos anos 1990. Além disso, a reforma está inserida em “[...] um contexto de disputas por um projeto formativo e societário que visa o ajustamento da sociedade e da escola às necessidades produtivas [...]” (Garcia, Czernisz e Pio, 2022, p. 25).

Na concepção de Garcia, Czernisz e Pio (2022), o percurso da reforma e a defesa por uma formação integral no atual ensino médio revigoram modelos antigos de educação e promovem a customização neoliberal dessa formação integral dos/as estudantes.

No decorrer do estudo, Garcia, Czernisz e Pio (2022) identificam o Projeto de Vida como elemento da formação integral a partir da análise do texto da Lei n. 13.415/2017, em seu Art. 3º, inciso 7, que declara que os “[...] currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

As autoras consideram que “[...] a valorização do projeto de vida e do protagonismo do/a estudante revigora expectativas de que os indivíduos [possam] traçar seus projetos pessoais e serem responsabilizados pelos possíveis fracassos e erros decorrentes [...]” (Garcia, Czernisz e Pio, 2022, p. 29). Portanto, as pesquisadoras avaliam que o projeto educacional que se tem apresentado no país reforça um tipo de escola que forma para o mercado, porque se centra em desenvolver competências que são “[...]”

requeridas pelo mundo produtivo, para o empreendedorismo [...]”, como ocorrera outrora com o Decreto n. 2.208/1997, que direcionava a educação para uma formação voltada ao mercado (Garcia, Czernisz e Pio, 2022, p. 29).

Em suma, as autoras demonstram que há uma customização neoliberal das políticas públicas para a educação nos anos 1990, reforçando a educação para o mercado de trabalho, além de que “[...] o percurso para a construção de um projeto que supere essa formação utilitarista exige uma revisão das escolas, dos/as educadores/as, pesquisadores/as e das instituições formativas” (Garcia, Czernisz e Pio, 2022, p. 36). Além disso, cabe ressaltar que as autoras buscam problematizar a reinserção da educação integral na Reforma do Ensino Médio e frisam a necessidade de se decifrar o sentido que ela assume nessa nova conjuntura.

Elencado na pesquisa anterior, o trabalho de Immianovsky e Schreiber (2022) expõe em “Juventude e educação no Brasil: qual educação?” a perspectiva da juventude frente ao Novo Ensino Médio e analisam o novo tipo de educação que está sendo proposto.

O ponto de partida dos pesquisadores são as reformas e alterações constitucionais aprovadas após o ciclo do Golpe de Estado em 2016 e o levante realizado pela juventude em São Paulo em defesa da manutenção e efetivação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, a pesquisa se propõe a discutir questões cruciais do NEM, que são a flexibilização curricular e os itinerários formativos, em especial o itinerário de formação profissional.

Na análise dos pesquisadores referente ao itinerário de formação profissional, o cenário brasileiro aponta que a juventude realiza um movimento de “[...] ingresso precoce no mercado de trabalho e a conciliação ou sobreposição de estudo e trabalho, por conta da realidade socioeconômica” (Immianovsky e Schreiber, 2022, p. 48).

Contudo, o ponto crucial da pesquisa aborda a flexibilização curricular, pois “[...] compromete a educação das classes menos favorecidas [...]” (Immianovsky e Schreiber, 2022, p. 49). Dessa forma, as autoras detalham uma discussão sobre a inserção do ‘notório saber’ na contrarreforma do ensino médio, principalmente pela enunciação dos convênios a distância.

A contrarreforma do ensino médio foi aprovada e tem sido implementada de forma urgente, seu caráter flexível se relaciona a “[...] dois objetivos centrais, que também se distanciam da educação de qualidade como direito social: por um lado, baratear o ensino

público e por outro, terceirizar parte das redes de ensino [...]” (Immianovsky e Schreiber, 2022, p. 49).

Em suma, as autoras apresentam dados que não corroboram o direito à educação de qualidade, sendo assegurado pelo Estado, pois “[...] a realidade educacional brasileira [demonstra] que o acesso, desempenho, infraestrutura, formação de professores/as esboçam a disparidade entre o que se apregoa na lei e a sua efetivação” (Immianovsky e Schreiber, 2022, p. 49).

Na sequência, Possamai e Silva (2022) apresentam uma perspectiva sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) diante da contrarreforma do ensino médio e da educação profissional, por meio da Lei n. 13.415/2017 e da Resolução da CNE/CP n. 01/2021. A questão-problema da pesquisa é: “Como é possível manter o Ensino Médio Integrado diante do ‘Novo’ Ensino Médio?”.

Nesse viés, as autoras buscaram realizar uma discussão aprofundada sobre o Ensino Médio Integrado a partir dos marcos legais e normativos dos anos 2000. Com isso, as pesquisadoras detalham que as

[...] reflexões partem da compreensão de que, no atual contexto de contrarreformas em curso no país, o Ensino Médio Integrado se constitui como a proposta mais bem elaborada para a formação das juventudes da classe trabalhadora brasileira (Possamai e Silva, 2022, p. 55).

Além disso, as pesquisadoras levantam a hipótese de trabalho de que o Ensino Médio Integrado é legítimo e se sustenta legalmente (Possamai e Silva, 2022). Em consonância, as autoras destacam que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional após a LDB/1996 “[...] sempre tiveram como pano de fundo a materialidade capitalista, da qual não é possível se descolar, produzindo e reproduzindo dualidades na formação de jovens” (Possamai e Silva, 2022, p. 55).

Ao fim, na tentativa de elucidar a questão-problema da pesquisa, as autoras apresentam o seguinte resultado:

[...] não existe tarefa fácil quando se defende uma formação inspirada em teóricos do socialismo científico (EMI), e ao se propor uma contrarreforma como a da Lei n. 13.415/2017, o compromisso com o desmonte da educação fica evidente, pois não se trata apenas da falta de compromisso com a qualidade da formação, mas também com o desenvolvimento integral de estudantes [...] (Possamai e Silva, 2022, p. 65).

Com isso, as autoras finalizam a pesquisa destacando que há um compromisso do Estado enquanto um nicho de mercado, pois não prioriza uma educação pensada para a juventude, mas àqueles que compram a força de trabalho (Possamai e Silva, 2022).

Ramos e Paranhos (2022) focam sua pesquisa na noção de competência no âmbito do ‘Novo’ Ensino Médio e da atual contrarreforma curricular da educação brasileira. As pesquisadoras estabelecem como recorte o processo de construção da política, desde a crise do governo Dilma Rousseff até o governo de Michel Temer.

As autoras destacam que a retomada da pedagogia das competências orientou as reformas curriculares em vários países e agora no Brasil. Na análise de Ramos; Paranhos (2022), o ponto alto da pedagogia das competências foi a elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC-EM.

Além disso, as agendas educacionais ultraneoliberais demandam contrarreformas curriculares, pois a competitividade e a eficiência precisam estar presentes nesses currículos. Não existe, portanto, um pensamento voltado às necessidades e demandas das juventudes, mas sim às demandas do empresariado burguês (Ramos e Paranhos, 2022).

Portanto, “as agendas articuladas objetivam o desmonte da educação pública e da Constituição Federal (1988)” por meio da reorientação do currículo da educação básica (Ramos e Paranhos, 2022, p. 75). Nessa perspectiva, as pesquisadoras realizam uma análise de como nasceu a contrarreforma do ensino médio – Novo Ensino Médio –, detalhando o documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” (2016), cujo objetivo se centrava em “[...] mostrar como se daria a construção da Pátria Educadora por meio do seu ‘ideário’ e de suas ‘ações’” (Ramos e Paranhos, 2022, p. 76).

Nesse ponto, as pesquisadoras discutem que o documento trazia uma proposta centrada na lógica da eficiência empresarial, além de apontar a necessidade de ‘mudar a maneira de ensinar e aprender’ por meio da ‘transformação do paradigma’ curricular e pedagógico (Ramos e Paranhos, 2022). Dentre os pontos analisados, as autoras pontuam as mudanças ocasionadas pela Reforma do Ensino Médio:

[...] implementação do ensino médio em tempo integral; ampliação da carga mínima anual para 1.400 horas; restrição da obrigatoriedade do ensino da Arte e da Educação Física a Educação Infantil e Ensino Fundamental; tornou facultativo o oferecimento de outros idiomas além da Língua Inglesa; organizou o currículo do Ensino Médio pela BNCC e por Itinerários Formativos específicos definidos em cada sistema de ensino; e permitiu aos

sistemas de ensino definirem a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem a partir da BNCC (Ramos e Paranhos, 2022, p. 77).

Ramos e Paranhos (2022) detalham ainda que a Lei n. 13.415/2017 passou a vigorar tendo como base um documento com dados inexistentes e foi a partir do esforço e da urgência do governo federal e dos setores privados para consolidar uma reforma educacional que nasceu o Novo Ensino Médio. As alterações impostas pela lei federal “[...] não apresentam mudanças significativas em relação as regulamentações em vigor” (Ramos e Paranhos, 2022, p. 79). Em suma, na perspectiva das pesquisadoras, o que está sendo ameaçado é o sentido da formação escolar e até mesmo a profissionalidade docente (Ramos e Paranhos, 2022).

Alves e Oliveira (2022) realizam uma análise documental a fim de desvelar a materialização da Reforma do Ensino Médio na rede estadual de Goiás, iniciada em 2017. Dentre os resultados, as pesquisadoras afirmam que “a reforma do ensino médio de Goiás já nasceu pronta, sem a participação da qual afirma ter ocorrido” (Alves e Oliveira, 2022, p. 89).

Ainda, as autoras detalham que ao observarem o conjunto das informações que vão desenhando a Reforma do Ensino Médio em Goiás, “surge a preocupação com o tipo de formação que está sendo ofertada aos estudantes” (Alves e Oliveira, p. 105). Nesse sentido, apontam que

As finalidades presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/1996 quanto ao Ensino Médio não se realizam no desenho curricular analisado, que esvazia de sentido a formação geral e não sustenta a formação profissional (Alves e Oliveira, 2022, p. 105).

Ao fim da pesquisa, as autoras concluem que o Novo Ensino Médio goiano é um “clone da reforma nacional”, pois embora tenha incluído a participação docente no percurso de elaboração do currículo, isso “[...] não inclui prerrogativas básicas de escuta respeitosa e perspectiva dialógica, ou ainda, certa autonomia relativa, [pois], esse processo é feito de modo que o indivíduo aceite as condições impostas” (Alves e Oliveira, 2022, p. 106).

Em “A empresarialização escolar: reflexões sobre o empreendedorismo e currículo”, Bernardes e Voigt (2022) buscam refletir sobre as possíveis razões que tornaram

relevantes questões como empreendedorismo e Projeto de Vida nas práticas educativas. O foco de análise dos pesquisadores foi o documento intitulado “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – CBEMTC”, diretriz do Novo Ensino Médio em Santa Catarina/SC.

O resultado apresentado pelas autoras destaca que

[...] no documento curricular analisado são as técnicas de gestão de si, que movimentam o sujeito para a busca de um lugar no mercado, nas quais todos os domínios da vida individual passam a se tornar potentes recursos diante de uma necessidade de melhora no desempenho pessoal (Bernardes e Voigt, 2022, p. 111).

As autoras justificam a análise do documento curricular catarinense por meio do crescente efeito de inquietação entre os docentes e pesquisadores/as da educação, “[...] pois observam que o termo modernização tem se colocado como palavra-chave para uma possível organização das orientações curriculares em documentos oficiais” (Bernardes e Voigt, 2022, p. 113).

A problematização e a discussão elaboradas pelas autoras são norteadas pela ideia de modernização sob a perspectiva de Laval (2019, p. 197 apud Bernardes e Voigt, 2022, p. 113), que detalha o conceito não como neutro, pois não “[...] significa buscar mais eficiência nas organizações e instituições, a fim de equiparar sua produtividade[...] às das empresas privadas de melhorar o desempenho”.

Nessa direção, as autoras assinalam que

[...] o Estado não direcionou a reforma do Ensino Médio em prol dos/as estudantes, mas sim, dos empresários, do grande capital. A reforma não procura solucionar problemas como a maciça desigualdade social nem tampouco, o acesso e permanência dos/as educandos/as (Bernardes; Voigt, 2022, p. 113).

Bernardes e Voigt (2022, p. 117) avaliam também o componente Projeto de Vida no CBEMTC e destacam que “[...] é denunciador de uma suposta arte de governar na qual, para se criar um projeto de vida, seria necessário ter clareza sobre si mesmo e sobre quem se deseja ser no futuro [...]” além disso, “[...] se reconhecer como sujeito implica desenvolver competências que atendam ao mercado”.

O CBEMTC apresenta uma crescente positividade acerca do componente Projeto de Vida. Logo, ao final do estudo, as autoras dissertam que “a integração entre projeto de vida e empreendedorismo mobiliza o/a estudante a se reconhecer como privado, responsável e empresa de si” (Bernardes e Voigt, 2022, p. 121).

A reflexão final apontada pelas pesquisadoras destaca que

“[...] a experiência educativa perde o sentido quando o sujeito é levado a identificar-se com a figura de um competidor, devorador de novidades, vinculado a uma relação de mercado que promete gozo irrestrito, numa lógica incansável de desempenho” (Bernardes e Voigt, 2022, p. 124).

O último texto do dossiê foi elaborado por Silva, Gomes e Serna (2022), que analisam como a educação ambiental está inserida (ou não) nas políticas educacionais voltadas ao ‘Novo’ Ensino Médio. Os resultados apresentados pelos pesquisadores demonstram que o horizonte do ensino de educação ambiental no Brasil, além de desarticulado, se encontra em processo teleológico de apagamento das políticas educacionais (Silva, Gomes e Serna, 2022).

Os autores contextualizam a pesquisa por meio da explanação sobre a pandemia de covid-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV2), destacando que esta serviu para repensar os modos de vida e a relação com a natureza. Nessa perspectiva, o estudo analisou como a educação ambiental (a temática socioambiental) está inserida (ou não) no currículo do ‘Novo’ Ensino Médio, destacando que existe a “[...] necessidade mais que urgente de se promover uma educação que possibilite aos indivíduos o enfrentamento do colapso socioambiental contemporâneo [...]” (Silva, Gomes e Serna, 2022, p. 129).

Os pesquisadores realizaram uma revisão histórica dos principais acordos internacionais coordenados pela Organização das Nações Unidas – ONU desde a década de 1970 (Conferências de 1972, 1992, Agenda 21 e Agenda 2030), assim como o exame das políticas de educação ambiental (EA) no Brasil (Silva, Gomes e Serna, 2022).

Dentre as discussões apresentadas pelos pesquisadores estão aquelas em torno das “políticas de educação ambiental no Brasil: revisão e reflexão necessárias” e as “razões para uma educação ambiental permanente no ensino formal: primeiras aproximações”. Ao fim do estudo, os pesquisadores apresentam os seguintes pontos:

[...] há em curso um verdadeiro desmonte das políticas de EA no país; a transversalidade como o lugar ocupado pela EA não é suficientemente capaz

de situá-la contínua e permanentemente nos currículos e níveis de ensino no Brasil [...] (Silva, Gomes e Serna, 2022, p. 143)

De acordo com Silva, Gomes e Serna (2022, p. 143), os pontos citados acima permitem que se chegue à assertiva de que é necessário “[...] romper com algumas questões naturalizadas sobre o ensino da EA”, pois “o ensino da EA, do modo como se encontra estruturado, não encontra sintonia num currículo de atividades nucleares que precisam ser desenvolvidas nas escolas”.

Em suma, para Silva, Gomes e Serna (2022, p. 143), a ausência da “[...] EA como elemento nuclear das atividades escolares [...]” reforça a negação do acesso de grande parte da sociedade brasileira a conhecimentos sobre a relação entre sociedade e natureza diante de uma persistente crise socioambiental.

O segundo dossiê publicado pela Revista Retratos da Escola apresenta “A Implementação do Novo Ensino Médio nos Estados” e foi organizado pelos professores doutores Fernando Cássio e Débora Cristina Goulart. Os textos apresentados no Quadro 4 representam a ordem em que se encontram as produções no dossiê.

Quadro 4 – Dossiê “Retratos da Escola”: A Implementação do Novo Ensino Médio nos Estados

AUTORES	METODOLOGIA	FOCO DAS PESQUISAS/RESULTADOS
Jacomini (2022)	Entrevista.	A pesquisadora realiza uma entrevista com três diretoras escolares da rede estadual de ensino de São Paulo/SP, apresentando as diferentes perspectivas sobre a implementação do Novo Ensino Médio.
Cássio e Goulart (2022a)	Análise documental.	Destacam os efeitos perversos do Novo Ensino Médio e detalham pontos em comum em sua implementação por parte dos estados brasileiros.
Queiroz e Azevedo (2022)	Entrevistas e análise de documentos.	Analisa os processos de resistência e ressignificação na prática docente ante o projeto Escola da Escolha, de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI em uma escola da rede pública estadual de Mossoró/RN.
Lima e Gomes (2022)	Pesquisa qualitativa; formulários (Google Forms) e análise documental.	As pesquisadoras analisam a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Pernambuco a partir da investigação do currículo e como a proposta foi recepcionada e implementada pelos técnicos, gestores/as e docentes.
Vidal, Oliveira e Avelar (2022)	Estudo de caso explicativo e descritivo. Abordagem qualitativa e quantitativa.	O estudo de caso reflete sobre a oferta do ensino médio público no Ceará após a atualização da LDB n. 9.394/1996 por meio da Lei n. 13.415/2017.
Drago e Moura (2022)	Estudo bibliográfico e empírico; análise documental e entrevistas.	Analisa os primeiros movimentos de implementação do Novo Ensino Médio no Amapá. Os resultados preliminares apontam para uma implantação da Escola da Escolha – no Amapá conhecidas como Escolas do Novo Saber – por meio de uma parceria público-privada.

Perboni e Lopes (2022)	Abordagem qualitativa com análise documental e entrevistas.	Analisa o percurso da implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Dentre os resultados preliminares apresentados na pesquisa está a celeridade na elaboração e publicação das normas. Em contrapartida, há alterações lentas nas escolas-piloto, em parte por conta da situação pandêmica, em parte pela complexidade das mudanças que demandam reorganização curricular.
Silva, Barbosa e Körbes (2022)	Pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo.	Analisa a política de implementação do Novo Ensino Médio no estado do Paraná. As conclusões da pesquisa destacam que a política curricular é marcada pela ausência de participação e produção de uma matriz curricular economicista, com indícios de um processo de intensificação e desqualificação da docência, além da realização de um projeto formativo que induz a uma maior segmentação no sistema escolar brasileiro
Saraiva, Chagas e Luce (2022)	Análise temática/análise documental.	A pesquisa realiza uma análise do movimento de implementação do Novo Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul a partir de dez lives, com 45 falas, representando 33 instituições, organizações sociais, sindicatos e escolas.
Ferreira e Cypriano (2022)	Análise documental e entrevistas semiestruturadas.	A pesquisa apresenta o processo de implementação do Novo Ensino Médio no estado do Espírito Santo. Os pesquisadores destacam que a experiência no ES é singular, pois iniciou o NEM nas escolas que anteriormente ofertavam a Escola Viva, que possui aspectos comuns quanto à parte diversificada do currículo – Projeto de Vida, eletivas e estudo orientado.
Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022)	Análise documental.	Analisa o movimento de implementação do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro. As pesquisadoras concluem que embora tenham ocorrido disputas de sentido e denúncias sobre esse processo de implementação, sob pretexto da urgência do prazo por parte da SEEDUC-RJ, não houve acolhimento das considerações da comunidade escolar, com o propósito de se consolidar o Novo Ensino Médio sem maiores intercorrências.
Batista, Pereira, Abreu e Pessoa (2022)	Levantamento bibliográfico e análise documental.	Os pesquisadores analisam a implementação do Novo Ensino Médio no estado de São Paulo, questionando diversos pontos da política educacional, tais como formação integral <i>versus</i> educação para o trabalho; qualidade <i>versus</i> quantidade; público <i>versus</i> privado e centralização <i>versus</i> descentralização.
Cássio e Goulart (2022b)	Análise documental.	A pesquisa analisa a promessa de ‘liberdade de escolha’ feita a estudantes brasileiros/as por meio da Lei n. 13.415/2017, articulando três elementos: i) delineamento da ‘livre escolha’ no Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e na Frente Currículo e Novo Ensino Médio; ii) o estado de São Paulo na vanguarda nacional da implementação do Novo Ensino Médio – NEM; iii) a relação entre escolha individual, oferta de itinerários formativos e indicadores socioeconômicos na rede estadual paulista.

Fonte: Elaborado pela autora/2024.

O primeiro trabalho apresentado no dossiê se trata de uma entrevista conduzida pela professora Márcia Aparecida Jacomini, do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, contando com a participação de três professoras/diretoras de escolas da rede estadual de ensino de São Paulo/SP.

Jacomini (2022) disserta que a Reforma do Ensino Médio buscou ganhar notoriedade e se respaldar em justificativas como as de que o ensino médio estava em crise, ou já não correspondia aos interesses e às expectativas dos/as estudantes, levando-os à evasão, ou, ainda, que o ensino médio como estava focava apenas no ingresso na universidade, sendo que a maioria nem sequer segue esse percurso. Para Jacomini (2022, p. 267), “[...] essas ideias passaram a explicar todos os problemas que envolvem essa etapa da educação básica, e a reforma do ensino médio foi apresentada como a solução para todos eles”.

Na perspectiva de Jacomini (2022, p. 267-268),

[...] a reforma do ensino médio representa a ruptura de uma formação científica e humanística comum e geral a todos/as os/as estudantes que concluem a educação básica, [isto é], reforça e legitima a dualidade escolar ao direcionar estudantes das classes populares para ‘itinerários formativos’ que dificultam a continuidade dos estudos em nível universitário e não fornecem a esses/as estudantes a mesma formação técnico-profissional dos Institutos Federais [...]

Nesse sentido, a pesquisadora frisa que a Reforma do Ensino Médio “implica um rebaixamento do acesso ao conhecimento a jovens brasileiros/as, mas não para todos” (Jacomini, 2022, p. 268). Na sequência, a pesquisadora contextualiza sua implementação no estado de São Paulo, a maior rede pública de ensino do país. São Paulo foi o primeiro estado a aprovar um novo currículo para o ensino médio, em julho de 2020.

No ano seguinte, em 2021, durante a pandemia, com as escolas ainda fechadas, iniciou-se a implementação do Novo Ensino Médio para estudantes que cursavam o 1º ano do ensino médio. O processo de escuta realizado no estado foi conturbado, aligeirado e desprovido de discussões, isto é, não houve participação efetiva das comunidades escolares (Jacomini, 2022).

A autora detalha ainda que “o ‘Novo’ Ensino Médio na rede estadual paulista tem apresentado problemas que vão muito além daquilo que poderia ser considerado característico de mudanças educacionais de grande porte [...]” (Jacomini, 2022, p. 268).

A entrevista conduzida por Jacomini (2022) apresenta as diversas dificuldades na implementação do NEM, dentre as quais, conforme as diretoras das escolas, estão a falta de informação e formação continuada de professores, infraestrutura precária e dificuldade por parte dos estudantes de escolher ‘itinerários formativos’ e permanecer neles (Jacomini, 2022, p. 278-281).

O segundo texto realiza um panorama geral sobre a implementação do Novo Ensino Médio nos estados, suas promessas e pontos em comum em todas as implementações dos estados. Cássio e Goulart (2022a) destacam que o NEM é uma tragédia social e a sua implementação em boa parte dos estados ocorreu no primeiro semestre de 2022, exceto nos casos de São Paulo e Mato Grosso do Sul, em que essa implementação se iniciou em 2021, em meio à pandemia de coronavírus.

Abaixo, estão elencadas as promessas enunciadas pela Reforma do Ensino Médio:

i) flexibilização do currículo escolar, com a implementação de itinerários formativos que permitiriam a escolha de percursos afins aos projetos de vida individuais dos/as estudantes; ii) ampliação da carga-horária total e do número de escolas de tempo integral, beneficiando especialmente os/as estudantes do período noturno; iii) qualificação profissional ao alcance dos/as estudantes que não tivessem o ensino superior como meta indicada (Cássio e Goulart, 2022a, p. 286).

Nessa perspectiva, os pesquisadores detalham que a implementação do NEM nas redes estaduais de ensino do país apresenta alguns elementos em comum, a saber:

1) limitação da participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos substantivos do NEM (regras de funcionamento, currículo oficial, orientações pedagógicas, entre outros), bem como nas tomadas de decisões sobre a oferta dos itinerários formativos nas escolas – contrariando as promessas de protagonismo e livre escolha que deram o tom dos discursos em prol da reforma nos últimos anos.

2) presença de um conjunto de atores privados, sobretudo de fundações e institutos empresariais (coligados ou individualmente) em todas as fases da implementação do NEM, seja assessorando as secretarias estaduais de educação por meio da Consed, seja trabalhando diretamente com as redes estaduais na formação de equipes e na produção de apostilas e materiais didáticos.

3) efeito indutor de desigualdades do NEM, previsto por uma profusão de especialistas em educação desde a edição da MP n. 746/2016 e que agora pode ser demonstrado nas análises dos dados públicos da implantação da reforma (Cássio e Goulart, 2022a, p. 287-288).

Os textos presentes no dossiê sobre a implementação do NEM nos estados apresentam tais elementos. Para Cássio e Goulart (2022a, p. 290),

o NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude e cria barreiras para o acesso ao ensino superior público [...], e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino à distância [...]

O artigo de Queiroz e Azevedo (2022) aborda as estruturas que começam a se articular rumo à privatização da educação a partir da análise de “parcerias público-privadas: ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte”. Os pesquisadores analisam o projeto Escola da Escolha do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) a partir da parceria do estado com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Queiroz e Azevedo (2022, p. 299) apontam que “o sistema de educação pública é afetado na medida em que se configura um aparato legal e que mecanismos institucionais apontam a descentralização de poderes e encargos para estados e municípios [...]”. Assim, a partir desse cenário reformista, foram iniciadas – e estão sendo concretizadas – movimentações no sentido de conduzir as etapas do ensino fundamental e do ensino médio para currículos que apresentem discursos voltados à necessidade de melhoria da qualidade da educação (Queiroz e Azevedo, 2022), mas que, na realidade, conduzem a uma produtividade e eficiência a serem aplicadas ao mercado de trabalho.

No trabalho mencionado, os pesquisadores analisam as “interpretações e traduções da política do ensino médio em tempo integral em uma escola pública do Rio Grande do Norte”, estabelecendo uma distinção acerca do processo que envolve a tradução das políticas em práticas a partir da alternância das modalidades “[...] textual – na medida em que as políticas são escritas – e a prática – o desenvolvimento de ações; operar e fazer coisas [...]” (Queiroz e Azevedo, 2022, p. 302) – isto é, sob o “contexto de produção e contexto de prática” (Mainardes, 2006; Ball, 2009).

Queiroz e Azevedo (2022, p. 304) apontam que

o contexto de emergência de regimes de verdade sobre a crise do ensino médio e a natureza gerencialista das soluções que são apontadas em discursos economicistas propiciam a ampliação da presença das instituições privadas no campo educacional [...]

Com isso, essas instituições privadas passam a conduzir estratégias estruturadas em modelos capazes de “[...] resolver problemas pedagógicos e de gestão educativa e garantir resultados em acordo com os critérios de qualidade da educação expressos pelos indicadores oficiais e exames standardizados” (Queiroz e Azevedo, 2022, p. 304).

Foi identificada no Rio Grande do Norte a atuação do Instituto Sonho Grande, do ICE e do Instituto Natura, os quais busca, promover uma educação “[...] fundada na propagação de conhecimentos e valores necessários à ocupação de vagas em um mercado de trabalho que atende a essas empresas e aos seus parceiros” (Queiroz e Azevedo, 2022, p. 304-305).

Trata-se de um conjunto de instituições com ideais e soluções que, no plano interno das estruturas escolares, se coadunam para o estabelecimento de uma cultura e um sistema de gestão fundamentado em valores e no *modus operandi* do universo empresarial; no âmbito pedagógico, visam fortalecer e disseminar um projeto formativo voltado ao direcionamento de comportamentos, validação de posicionamentos e justificação de ações que se harmonizam com processos de subjetivação do *modus vivendi* capitalista (Queiroz e Azevedo, 2022, p. 305).

Na sequência, analisam a “significação e atribuição de sentidos sobre o conteúdo e o desenvolvimento da disciplina Projeto de Vida” sob a perspectiva dos/as professores/as. Os resultados alcançados apontam que em relação a esse componente, os professores resistem e procuram proporcionar aos estudantes ensinamentos para a vida, sem conduzir os/as estudantes a uma educação voltada ao mercado de trabalho. Nesse sentido, “[...] a atuação docente é um recorrente processo de significação da política e negociação dos processos de ‘colocar em prática’ suas interpretações e traduções [...]” (Queiroz e Azevedo, 2022, p. 310).

Em suas considerações finais, os pesquisadores dissertam que

O Golpe Parlamentar de 2016 escancarou as oportunidades para que atores privados alinhados com essas proposições [...] assumissem o protagonismo aberto e mais agressivo de processos de (contra)reformas educacionais, em escala nacional, [...] (Queiroz e Azevedo, 2022, p. 310).

As entrevistas realizadas com os professores e professoras de uma escola pública da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte em parceria como o ICE, a partir de 2017, sob o título de Escola da Escolha, revelam que

[...] não se trata apenas de dotar a escola de mecanismos e processos burocráticos funcionais, mas também e principalmente, de fazer entranhar um *ethos* que se sustente nos valores, representações e práticas que conformam um ser e estar no mundo sujeitos as formas e as relações que justificam e fortalecem as lógicas competitivas, excludentes e autoritárias do universo empresarial” (Queiroz e Azevedo, 2022, p. 311).

O estudo “Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos” foi elaborado pelas pesquisadoras Lima e Gomes (2022), sendo o quarto trabalho do dossiê. A pesquisa examinou a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Pernambuco e investigou o currículo oficial da Secretaria de Educação.

As autoras realizam uma contextualização histórica sobre o ensino médio e as influências neoliberais em Pernambuco a partir de 1990, pois os movimentos de reformulação do ensino médio em Pernambuco começaram em 1998, com a implantação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambuco – CEEGP, em parceria e contando com a atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Na sequência, houve a criação do Programa de Educação Integral – PEI e a substituição/transformação dos antigos CEEGPs em Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs (Lima e Gomes, 2022).

De acordo com Lima e Gomes (2022, p. 320),

[...] a experiência de Pernambuco passou, ao longo das duas últimas décadas, por um processo de reconfiguração estrutural, tornando-se eixo condutor das políticas públicas educacionais, além de ampliar o seu território de ação, estendendo-se a regiões dentro e fora do estado.

Lima e Gomes (2022) concluem que as EREMS no Pernambuco foram uma espécie de projeto-piloto fruto de parcerias público-privadas utilizadas como base para a atual Reforma do Ensino Médio, em vigor desde 2017. Além disso, a implementação do Novo Ensino Médio no estado de Pernambuco despertou três sentimentos, conforme descrevem abaixo:

A desconfiança decorre do desconhecimento da forma como as alterações poderão ser colocadas em prática. [...]. A incerteza das escolas em relação à atuação dentro desse novo contexto nos coloca em alerta. [...], as expectativas, [...] dizem respeito à definição de um caminho a ser percorrido, seja por parte do governo federal ou do estadual, que oriente de fato as práticas a serem desenvolvidas e efetivadas no chão da escola (Lima e Gomes, 2022, p. 333).

Esses sentimentos surgiram diante das novidades incutidas para a educação. Flexibilização, liberdade de escolha e itinerários formativos agora são uma realidade na etapa do ensino médio. Ao fim, as pesquisadoras reafirmam que “as mudanças são necessárias”, mas “não podem estar ligadas a mecanismos terceirizados do mercado” e sim, a “anseios sociais, políticos e históricos” (Lima e Gomes, 2022, p. 334).

Vidal, Oliveira e Avelar (2022) analisam a Reforma do Ensino Médio no Ceará, assinalando que “a procura pelo ensino médio no Ceará acelerou a partir dos anos 2000, chegando ao seu ápice em 2006, portanto, antes da criação do Fundeb, em 2007” (Vidal, Oliveira e Avelar, 2022, p. 344).

Na rede estadual de ensino do Ceará, existem as seguintes três diferentes tipologias de escolas: Escolas de Ensino Regular (ER) – iniciadas a partir dos anos 2000, Escolas de Educação Profissional (EEEP) – chegando em 2021 com 123 escolas em 92 municípios e 57.155 matrículas, e finalmente, em 2016, o estado aderiu ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) (Vidal, Oliveira e Avelar, 2022). A existência desses três tipos de escolas gerou “[...] desigualdades que podem acarretar impactos negativos nos resultados de aprendizagem dos/as estudantes” (Vidal, Oliveira e Avelar, 2022, p. 348).

No tópico “a reforma do ensino médio e o esforço de conformidade do estado” Vidal, Oliveira e Avelar (2022) detalham como ocorreu a elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará, iniciado em 2018 e finalizado em 2021, destacando que este compreende e delimita como devem se dar cada uma das três modalidades presentes na educação cearense. Ademais, a Reforma do Ensino Médio no estado do Ceará foi iniciada em 2022 de maneira gradativa e prevista para ser finalizada em 2024, sendo que as propostas curriculares estão sendo implementadas de acordo com o tipo de cada uma das escolas.

Em suas considerações e resultados, as pesquisadoras reforçam que

[...] no caso do Ceará, três tipos de escolas: escolas regulares de turno único, escolas de tempo integral e escolas de ensino médio integrado à educação profissional [...] com características distintas [...] propiciam condições de acesso e tratamento diferenciados para os/as estudantes, produzindo desigualdades de oportunidades educacionais [...] (Vidal, Oliveira e Avelar, 2022, p. 354).

Em suma, a rede estadual cearense apresenta uma complexidade única, sendo que para a implementação de uma reforma como a da Lei n. 13.415/2017, é preciso tempo para que se coloque em execução de forma a não interferir ainda mais nas desigualdades ocasionadas pelos três tipos de modalidades presentes na rede.

Drago e Moura (2022) analisam a implantação do Novo Ensino Médio no estado do Amapá a partir de análise documental e de uma entrevista com uma gestora da Secretaria Estadual de Educação. O trabalho analisa os primeiros movimentos da implementação do NEM na rede pública estadual.

Nesse sentido, os pesquisadores destacam que “[...] a correlação de forças em disputa pela definição da concepção a ser adotada na formação dos/as jovens faz com que cursos de menor duração e com certificação mais rápida disputem espaço com o Ensino Médio Integrado – EMI [...]” (Drago e Moura, 2022, p. 360). A exemplo disso, pode-se citar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, criado em 2011. Além disso,

O pano de fundo para este esvaziamento está na disputa pelo controle sobre a formação que se pretende ofertar no ensino médio. [...]. A reforma em curso esvazia, assim, o sentido da etapa final da educação básica e limita o acesso dos/as jovens brasileiros/as aos conhecimentos científicos e culturais construídos ao longo da história humana, na medida em que reduz e compartimentaliza os conteúdos curriculares (Drago e Moura, 2022, p. 360).

No estado do Amapá, “o passo inicial do governo do estado foi a criação do Programa de Educação em Tempo Integral [...]” em 2016 (Drago e Moura, 2022, p. 365). No ano de 2017, iniciou-se a parceria do ICE com a SEED do Amapá, “[...] momento em que a rede estadual começou a implantar o modelo de escolas em tempo integral, denominadas Escolas do Novo Saber – ENS” (Drago e Moura, 2022, P. 366).

Os pesquisadores denotam que as Escolas do Novo Saber – ENS estão sendo implementadas de forma progressiva e que:

[...] o modelo já funcionava, com uma base comum curricular, ainda que a aprovação oficial da BNCC só tenha ocorrido no final de 2018. Isso demonstra que sua construção já estava direcionada para atender ao modelo desenvolvido pela iniciativa privada” (Drago e Moura, 2022, p. 366).

Os autores ressaltam que as implantações das ENS e do NEM são processos distintos, mas que fazem parte do mesmo movimento, ocorrendo de forma paralela e complementar (Drago e Moura, 2022).

Além disso, o Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio – RCA foi iniciado em março de 2020 e enviado para apreciação do Conselho Estadual de Educação em outubro de 2020, tendo sido aprovado em 2021. O documento de 501 páginas contou com a contribuição de cerca de 600 educadores/as, gestores/as, docentes e equipes pedagógicas das escolas da rede (Drago e Moura, 2022).

Ao analisar o RCA, os pesquisadores concluíram que

[...] a reforma estabelece não apenas uma diferenciação no acesso ao ensino médio, mas também uma diversidade de trajetórias formativas, que podem variar de um sistema de ensino para outro, de uma escola para outra e mesmo, de uma/a estudante para outro/a, dependendo do itinerário formativo que escolham (Drago e Moura, 2022, p. 367).

Drago e Moura (2022, p. 373) frisam que “a reforma contribui, assim, para o aumento das desigualdades educacionais, dos/as jovens do país e, de modo mais acentuado, dos/as jovens do estado do Amapá, que, por sua condição socioeconômica, são ainda mais periféricos/as”.

Com isso, os resultados apresentados pelos pesquisadores relatam que

[...] a implantação do chamado Novo Ensino Médio [tem sido] marcado pelo empobrecimento dos currículos [...] [e que] [...] tem como efeito a redução do ensino médio a uma formação aligeirada, com o objetivo de preparar os/as jovens trabalhadores/as para postos cada vez mais subalternos no mercado de trabalho (Drago e Moura, 2022, p. 373).

Os autores finalizam a explanação dissertando que os resultados preliminares da pesquisa

[...] evidenciam que os primeiros movimentos da reforma do ensino médio no Amapá foram marcados pela instituição da parceria público-privada entre o governo do estado com o ICE, resultando na adaptação da Escola da Escolha e na adequação das escolas para atender às demandas da reforma (Drago e Moura, 2022, p. 374).

Em suma, Drago e Moura (2022) detalham existir duas principais diferenças entre as Escolas do Novo Saber e o Novo Ensino Médio, sendo elas: a redução da carga horária e a redução da educação profissional. Além disso, não há uma real dimensão das implicações que possam ser geradas para os/as jovens do país e do estado do Amapá.

Por sua vez, Perboni e Lopes (2022) analisam a Reforma do Ensino Médio no estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados apontam para uma celeridade na elaboração e publicação das normas, ocasionando uma abrupta conversão total ao Novo Ensino Médio. Os pesquisadores buscam situar o leitor sobre as características do estado em termos de quantitativo populacional, quantidade de escolas estaduais, quadro de alunos/as e docentes.

Os pesquisadores destacam que a implementação do NEM foi iniciada, efetivamente, em 2019, quando a secretaria realizou a adesão ao programa do governo federal intitulado “Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio”. O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio – elaborado por todos para todos – começou a ser desenvolvido em 2020 e foi aprovado em 08 de fevereiro de 2021, pelo Parecer CEE/MS n. 004/2021, sendo então operacionalizado em 122 escolas-piloto, sendo 43 de período parcial e 79 de período integral (Perboni e Lopes, 2019).

Em meio a esse processo aligeirado de implementação do NEM na rede,

o ano de 2022 foi definido como período de ‘conversão total’ para o Novo Ensino Médio. E em outubro de 2021, a SED/MS apresentara a proposta para todos os anos do ensino médio, em todas as escolas que passariam a funcionar no novo sistema (Perboni e Lopes, 2019, p. 392).

A rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul se orgulha de ter sido uma das primeiras a implementar o Novo Ensino Médio, antes mesmo do prazo estendido até 2024, contudo, a ‘conversão total’ realizada em 2022 apresenta alguns obstáculos, tais como:

[...] dificuldade de os/as docentes trabalharem os conteúdos do Novo Ensino Médio sem a formação e nem conhecimento sobre os Itinerários Formativos, as Eletivas (que devem ser elaboradas pelos/as professores/as) ou as disciplinas

do núcleo integrador (principalmente Intervenção Comunitária). [...], falta de materiais didáticos apropriados à opção de organização das escolas. [...], no ensino noturno, os/as estudantes se deparam com as aulas não presenciais, tendo que desenvolver tarefas sem a presença de professores/as, fato que precariza a oferta do ensino médio (Perboni e Lopes, 2022, p. 392).

Os pesquisadores observam, no entanto, que “o recorte sobre a reforma do ensino médio apresentado na pesquisa não adentra os desdobramentos dessas medidas no interior da escola” e consideram ainda que “[...] não existe relação mecânica entre as normas e sua efetivação” (Perboni e Lopes, 2022, p. 392).

Ademais, os autores finalizam o exposto detalhando que o processo de implementação do NEM na REE/MS é paradoxal à medida em que foi antecipada no estado por conta de mudanças no currículo estadual, envolvendo uma ampla ausência de debates com os sindicatos, profissionais da rede, estudantes e responsáveis (Perboni e Lopes, 2022).

Ainda, é válido ressaltar que as escutas realizadas com os estudantes foram conduzidas por meio de formulários online – plataforma do Google Forms – em meio à pandemia do novo coronavírus, entre 2020 e 2021, e após a volta dos estudantes para o formato híbrido nas escolas.

Silva, Barbosa e Körbes (2022) analisam a Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná. Nessa pesquisa, as autoras analisam o processo e os produtos dessa regulamentação por meio de três eixos investigativos, a saber: currículo e políticas curriculares; trabalho docente; projeto formativo e juventude(s) do ensino médio.

No tópico “o processo de regulamentação da organização curricular: do aprender a aprender ao aprender a empreender”, Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 402) analisam o currículo a partir do pressuposto de que “o currículo não é neutro e não se restringe a uma dimensão técnica”, pois, no caso do Paraná, houve a redução da carga horária de componentes como Arte, Filosofia e Sociologia, além da inserção do componente curricular “Educação Financeira”.

A Instrução Normativa Conjunta n. 011/2020 – DEDUC/DPGE/SEED não contou com a participação da comunidade escolar e nem com a aprovação do Conselho Estadual de Educação do Estado para realizar tais modificações. Em contrapartida, houve diversas manifestações contrárias à INC n. 011/2020, dentre as quais as pesquisadoras destacam três que tentaram revoga-la, sendo elas: audiência pública na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná; carta denúncia protocolada junto ao CEE/PR e ao Ministério Público

do estado e outras tentativas de diálogo junto à SEED, sem sucesso (Silva, Barbosa e Körbes, 2022).

Os principais pontos da argumentação contrários à NC n. 011/2020 destacavam que a matriz curricular se tratou de um

[...] processo desprovido da participação da comunidade escolar, ferindo o princípio da gestão democrática; a proposta de padronização curricular confere legitimidade às avaliações em larga escala e retira a autonomia das escolas; a substituição das humanidades por educação financeira (sem objetivo claro de estudos) traria prejuízo para a formação dos/as estudantes (Silva, Barbosa e Körbes, 2022, p. 403).

Embora tenha ocorrido todo um movimento contrário ao novo currículo, as mobilizações não foram atendidas e a revogação da Instrução Normativa Conjunta não ocorreu. A elaboração e aprovação do Referencial Curricular do Novo Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio pela SEED e pelo CEE/PR não ocorreram de forma diferente da INC. Embora tenha travestido uma roupagem democrática por meio da realização de consultas públicas, o processo foi aligeirado (Silva, Barbosa e Körbes, 2022).

Para as pesquisadoras, “a reformulação curricular retira a centralidade do conhecimento e introduz componentes sem campo científico claro, o que corrobora a fragilização da formação dos estudantes” (Silva, Barbosa e Körbes, 2022, p. 404). Além disso, “o repertório selecionado na matriz curricular revela um alinhamento com a formação economicista, adequado ao modelo da empresa, reduzindo e substituindo conteúdos que são relevantes [...]” (Silva, Barbosa e Körbes, 2022, p. 404) para o fomento do pensamento crítico e da formação cidadã/humanística dos/as estudantes.

A adoção da Nova Gestão Pública nos processos de gestão das políticas educacionais difunde instrumentos que conduzem a “processos de desqualificação, precarização, intensificação e controle do trabalho docente”, pois com a redução da carga horária de componentes curriculares – Arte, Filosofia e Sociologia – e a inserção de novos componentes – no caso do estado paranaense, Pensamento Computacional, Educação Financeira e Projeto de Vida –, os docentes foram redirecionados a esses componentes para completarem sua carga horária (Silva, Barbosa e Körbes, 2022, p. 405).

Ademais, as pesquisadoras concluem que os dados analisados permitem afirmar que “[...] a reforma do ensino médio em fase de implementação dá início a um modelo de sistema escolar segmentado [...]”, uma vez que

[...]. As políticas indução [...] atestam claramente a intenção de dirigir as juventudes marcadas pela pobreza e pela desigualdade social ao itinerário da formação técnica precarizada, sinalizando, sem piedade, para a realização do projeto de uma vida danificada (Silva, Barbosa e Körbes, 2022, p. 413-414).

Em suma, as conclusões apontadas pelas pesquisadoras inferem que o NEM é uma política curricular marcada por ausência de participação e a produção de uma base curricular de matiz economicista no estado do Paraná, promovendo a precarização do trabalho docente, à medida em que flexibiliza o ensino (Silva, Barbosa e Körbes, 2022).

A pesquisa de Saraiva, Chagas e Luce (2022) analisa a implementação do Novo Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul entre 2020 e 2021. A análise dos autores destaca que existem similaridades na implementação do NEM nos estados do Rio Grande do Sul e São Paulo, em relação aos quais “[...] ambos evidenciam a falta de autonomia e participação das comunidades escolares” (Saraiva, Chagas e Luce, 2022, p. 436).

Além disso, a portaria publicada no Diário Oficial do Rio Grande do Sul com a matriz padrão do NEM para todas as escolas da rede estadual em 2022

[...] oficializa aquilo que já fora reclamado por professores/as, diretores/as, estudantes e pesquisadores/as nas dez lides analisadas: a redução de componentes curriculares tradicionais para a inserção de projeto de vida e itinerários formativos (Saraiva, Chagas e Luce, 2022, p. 436).

A análise dos pesquisadores conduz aos seguintes resultados:

[...] a reforma no RS tem sido marcada pelo autoritarismo na execução, ferindo a autonomia das escolas e desrespeitando os projetos das comunidades; pela desvalorização dos/as profissionais e pela descontinuidade de políticas que forneçam melhor infraestrutura e recursos; por fim, pela privatização, utilizando como estratégias a padronização e a atomização, com apologia ao voluntarismo, tomando a lógica de mercado hierarquizante e seletiva como solução de questões estruturais da educação pública deste estado (Saraiva, Chagas e Luce, 2022, p. 439).

Em suma, Saraiva, Chagas e Luce (2022, p. 439) refletem sobre os sentidos da Reforma do Ensino Médio determinando que ela nasceu e tem se concretizado nas redes estaduais de ensino do país “limitando caminhos e naturalizando um mercado de trabalho precário”, além de ocultar a possibilidade de os/as estudantes – principalmente a juventude periférica – conhecerem e até mesmo optarem por outros mundos que não o do trabalho precário.

Na sequência dos trabalhos apresentados no dossiê, Ferreira e Cypriano (2022) analisam o Novo Ensino Médio no estado do Espírito Santo, explanando os desafios de diretores/as escolas para inserir o novo currículo na etapa final da educação básica. A pesquisa foi elaborada por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores/as de 16 escolas de ensino médio que iniciaram a implementação do NEM em 2019.

Ferreira e Cypriano (2022, p. 443) explicam que

[...] a experiência do Espírito Santo é singular porque iniciou o NEM nas escolas que anteriormente ofertavam a Escola Viva, com aspectos comuns na parte diversificada do currículo – projeto de vida, eletivas e estudo orientado – buscando alavancar o protagonismo e o empreendedorismo na vida dos/as jovens.

Além dessa especificidade, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad 2019 demonstram que 54% da população masculina e 71% da população feminina estavam cursando o ensino médio ou concluíram a educação básica, contudo, na área rural do estado, apenas 49% dos/as jovens brasileiros/as de 15 a 17 anos se encontravam cursando o ensino médio (Ferreira e Cypriano, 2022).

Com base neste déficit, “[...] a Sedu-ES adotou um modelo de aplicação da Lei n. 13.415/2017 com base na experiência do Programa de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio em Turno Único – Escola Viva, implantado em 2015”, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE (Ferreira e Cypriano, 2022, p. 446).

A implementação do NEM pela Sedu-ES foi iniciada em 2019, e mesmo com a interrupção das aulas por conta da pandemia e a transição dos/as estudantes para o ensino remoto, no ano de 2020, a Sedu-ES ampliou a oferta do NEM para 62 escolas, enquanto 38 adotavam o modelo da Escola Viva ou Escola em Tempo Integral (Ferreira e Cypriano, 2022).

Ferreira e Cypriano (2022, p. 452) destacam que “[...] durante as entrevistas, os/as diretores/as explanam que houve muita dificuldade na implantação do NEM devido ao período de transição repentina das escolas para formato online”. Ainda nesse sentido, as pesquisadoras detalham que “[...] os relatos dos/as diretores/as evidenciaram, em certa medida, a falta de ações específicas da rede estadual para promover formação continuada, durante esse período, sobre as ferramentas que permitem interagir nos ambientes virtuais de aprendizagem” (Ferreira e Cypriano, 2022, p. 453).

No decorrer das entrevistas, “[...] a maioria dos/as diretores/as entrevistados/as relataram algumas resistências dos/as professores/as em relação às mudanças operadas pelo NEM na escola, mas também informaram que essas foram superadas” (Ferreira e Cypriano, 2022, p. 458). Sendo assim, as autoras denotam que a resistência advinha dos professores/as temporários/as, pois estes estavam mais preocupados em manter os empregos, uma vez que a nova organização curricular requer menos docentes, em atendimento à nova organização proposta pela Lei n. 13.415/2017.

Em sua pesquisa, as autoras não mencionam de maneira aprofundada a parte diversificada do currículo, isto é, dos itinerários formativos, uma vez que estes foram estabelecidos pelo CEE/ES somente em janeiro de 2021. Ainda de acordo com Ferreira e Cypriano (2022, p. 459), o cenário de implementação do NEM no estado do Espírito Santo foi iniciado em 2021

[...] em algumas escolas estaduais por meio de alteração da carga horária das [instituições] e a inclusão dos componentes curriculares projeto de vida, eletivas e estudo orientado. Durante a pandemia, mesmo com escolas fechadas, a Sedu deu andamento ao projeto do NEM de forma [remota] ampliando o tempo de muitas escolas com esses componentes curriculares [...].

As autoras finalizam a pesquisa considerando que o contexto de teoria e prática das políticas públicas educacionais, nesse caso a Lei n. 13.415/2017, pode apresentar “[...] formas específicas de interpretação” e mais, podem apresentar “[...] interpretações diferenciadas dos sistemas educativos por se tratar de uma política educacional elaborada pela União [...]”, sob influência de setores privados e internacionais, o que nos leva a compreender que há uma “grande probabilidade de que as políticas não sejam executadas em sua integralidade” (Ferreira e Cypriano, 2022, p. 459-460).

No estado do Rio de Janeiro, os pesquisadores Pereira; Ciavatta; Gawryszewski (2022) destacam que as parcerias público-privadas estão presentes no estado, e

especificamente na educação, há mais de 12 anos. A análise dos autores se dá por meio de documentos publicados e transmissões ao vivo realizadas em redes sociais pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC-RJ.

Os pesquisadores sintetizam que

O discurso propalado pela SEEDUC-RJ sustenta que a nova organização curricular vai ao encontro do anseio de flexibilidade, chamado por jovens estudantes, e que o processo tem sido construído com plena participação da comunidade (Pereira, Ciavatta e Gawryszewski, 2022, p. 465).

Embora a SEEDUC discorra sobre a participação efetiva da comunidade, o contexto em que foram realizadas as discussões em torno da nova organização curricular não corroboram para tal, pois “[...] profissionais de educação, estudantes e responsáveis estavam em um contexto de distanciamento social provocado pela pandemia de Covid-19” (Pereira, Ciavatta e Gawryszewski, 2022, p. 465).

Entre 2019 e o final de 2020, não houve avanços significativos sobre o NEM na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Somente em dezembro de 2020 é publicada a versão preliminar do Documento de Orientação Curricular para o Ensino Médio do Rio de Janeiro – DOC-RJ.

Os pesquisadores destacam que “muito do que está proposto nos documentos normativos federais sobre a reforma do ensino médio de alguma forma já foram implementados na rede estadual do Rio de Janeiro”, isto é, “o gerenciamento as parcerias públicas privadas e as diversas modalidades de ensino médio são uma realidade na rede estadual há mais de 12 anos” (Pereira, Ciavatta e Gawryszewski, 2022, p. 470).

Segundo Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022, p. 470), as parcerias público-privadas no estado do Rio de Janeiro se dão principalmente entre “[...] o Instituto Ayrton Senna e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae”. Com isso, após 13 anos de parcerias, apresenta uma ampla diversidade de modelos de ensino médio, sendo que se “[...] em 2020 já existiam 16 modalidades de ensino médio, com a implementação do NEM a partir de 2022 em toda a rede”, a expansão dessas modalidades pode se tornar realidade (Pereira, Ciavatta e Gawryszewski, 2022, p. 472).

Entretanto, Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022) destacam que o movimento de implementação do Novo Ensino Médio encontrou algumas dificuldades para ser

iniciado, principalmente pela constante troca de comando da SEEDUC-RJ durante o comando do governador Wilson Witzel (2019-2021).

Foi somente em fevereiro de 2021 que a SEEDUC-RJ conseguiu criar o Comitê de Implementação da Reforma do Ensino Médio, a fim de dar seguimento ao que preveem as legislações federais, passando a ter duas frentes: a própria SEEDUC e o CEE/RJ.

[...] considerando que esse processo se deu no contexto da pandemia e do ensino remoto, os próprios dados divulgados pela SEEDUC-RJ atestam a imensa dificuldade de profissionais de educação, estudantes e responsáveis em se fazerem efetivamente presentes na discussão (Pereira, Ciavatta e Gawryszewski, 2022, p. 475).

Nesse sentido, os pesquisadores consideram que

[...] a nova grade curricular somente foi publicada semanas após o início das aulas e trouxe uma redução significativa da carga horária de diversas disciplinas, bem como a inclusão de projeto de vida, disciplinas optativas e estudos orientados para os três anos letivos (Pereira, Ciavatta e Gawryszewski, 2022, p. 477).

Para Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022, p. 477), a implementação do NEM no estado do Rio de Janeiro representa o “aprofundamento e a institucionalização” do processo de mercadorização da educação, consolidando “mais uma derrota para a classe trabalhadora nessa conjuntura neocapitalista”.

Batista, Pereira, Abreu e Pessoa (2022) analisam a profissionalização e a Reforma do Ensino Médio por meio de dispositivos institucionais na política pública paulista, colocando em questão pontos tais como formação integral versus educação para o trabalho, qualidade versus quantidade, público versus privado e centralização e descentralização.

A profissionalização referenciada pelos pesquisadores abrange a implantação do M-Tec e do Novotec no estado de São Paulo, que são “[...] programas que representam um redirecionamento da educação profissional [...]” (Batista, Pereira, Abreu e Pessoa, 2022, p. 484).

O trabalho de Batista, Pereira, Abreu e Pessoa (2022) aborda a educação profissional, contudo, na seção “Do M-tec ao Novotec: o laboratório paulista do V Itinerário Formativo”, discorrem sobre a implementação do Novotec articulado ao Novo

Ensino Médio com a proposição de um currículo dividido entre formação geral básica e a parte diversificada, que são os itinerários formativos, incluindo, a formação técnica e profissional.

De acordo com Batista, Pereira, Abreu e Pessoa (2022, p. 500), “observamos que a articulação entre o ensino médio e o ensino técnico tem como pressuposto a universalização da formação secundária por meio da profissionalização”. Assim,

[...] a ênfase na formação profissional como estritamente voltada para a qualificação profissional cumulativamente em itinerários formativos parece não se comprometer, necessariamente, com a escolarização e ampliação de perspectivas para estudantes, ainda que na construção de um consenso se utilize a expressão ‘educação emancipatória’ (Batista, Pereira, Abreu e Pessoa, 2022, p. 500).

Em seus resultados, os pesquisadores discorrem que o termo ‘educação profissional e tecnológica’ possui uma historicidade, buscando defendê-la, pois é uma das maneiras de se compreender essa formação como integrada, em que o profissional e o tecnológico são indissociáveis (Batista, Pereira, Abreu e Pessoa, 2022).

Para Batista, Pereira, Abreu e Pessoa (2022, p. 501), “[...] falta à formação técnica a sua cultura técnica. À formação técnica de (de nível médio) e tecnológica (de nível superior) falta tecnologia”, ou seja, as instituições de ensino – nesse contexto as escolas estaduais do país, não possuem condições estruturais e tecnológicas para ofertarem educação profissional e tecnológica.

Ainda analisando os itinerários formativos, Cássio e Goulart (2022b) encerram o dossiê temático explanando os itinerários formativos e a ‘liberdade de escolha’ em São Paulo e confirmam duas versões quanto a oferta destes: “[...] 1) a ‘livre escolha’ no NEM depende das condições materiais das redes de ensino, mais que das aspirações individuais; 2) estudantes de nível econômico mais elevado têm maior ‘liberdade de escolha’” (Cássio e Goulart, 2022b, p. 509).

Para Cássio e Goulart (2022b), a implantação em escala dos programas Inova Educação e Novotec colocou o estado de São Paulo na vanguarda nacional da implementação do NEM, sendo que, na sua perspectiva, e com base nos dados analisados, os itinerários formativos reforçam as desigualdades, uma vez que estudantes com poder aquisitivo mais elevado têm acesso a mais opções de IFs, reforçando que a indução de desigualdades escolares não seja uma novidade.

Na medida em que o NEM é uma reforma curricular que promete revolucionar o ensino médio brasileiro unicamente a partir do currículo, [...], ele não prevê a ampliação física das redes de ensino nem a contratação e a valorização de profissionais da educação, tampouco políticas que garantam a permanência de estudantes trabalhadores/ as nas escolas de jornada ampliada (Cássio e Goulart, 2022b, p. 528).

Nesse sentido, os pesquisadores reafirmam que uma reforma de grandes proporções como a do NEM, “resulta no reforço das desigualdades escolares que já existem como desigualdades sociais” (Cássio e Goulart, 2022b, p. 528). Ademais, dentre os resultados obtidos com a pesquisa, Cássio e Goulart (2022b, p. 530) detalham que

[...] os documentos da Frente Currículo e Novo Ensino Médio do Consed, os/as implementadores/as da reforma também sabiam que a liberdade de escolha individual era uma promessa que só poderia ser realizada [...] se a reforma fosse acompanhada de investimentos massivos para aumentar a capacidade instalada das redes e a contratação de pessoal para a ampliação significativa das turmas.

Em suma, a liberdade de escolha existe para quem pode pagar por ela; aos demais, são impostas as condições inferiores de escolarização. Em estados como São Paulo e Mato Grosso do Sul, o Novo Ensino Médio se encontra em conversão total, isto é, totalmente implementado, demonstrando descumprirem a promessa da liberdade de escolha enunciada nas propagandas ao seu favor.

As pesquisas analisadas apresentam contribuições fundamentais a respeito do objeto – o Novo Ensino Médio – explicitando seu caráter dualista, utilitarista e fragmentado, discutindo de forma sistemática a influência da burguesia/empresariado durante todo o percurso de elaboração e, atualmente, implementação do NEM por parte dos estados.

Outro ponto em comum que surge nas pesquisas analisadas é a inserção do Projeto de Vida nos currículos do ensino fundamental e médio, aparecendo neste último em sua parte flexível. O Projeto de Vida privilegia o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Os pesquisadores Alves e Oliveira (2020), Estormovski e Esquinsani (2020), Santos e Gontijo (2020), Souza, Cerce e Brito (2021), Silva e Martini (2021), Chaves e Lima (2022), Fernandes e Souza (2022), Jakimiu (2022), Sampaio (2022), Garcia,

Czernisz e Pio (2022), Bernardes e Voight (2022), Ferreira e Cypriano (2022) e Queiroz e Azevedo (2022) compreendem o componente curricular e a sua correlação com as competências socioemocionais – Instituto Ayrton Senna e outros – como a materialização dos desejos neoliberais dentro dos sistemas educacionais de produzir mão de obra adaptável, individualista e empreendedora.

A pesquisa de Santos e Gontijo (2020) abordando o Projeto de Vida apresenta um discurso positivista sobre o que é o componente e a sua relação com as competências socioemocionais, analisando-o como um dos elementos para construir a educação integral, pois possibilita que os estudantes exerçam protagonismo.

No entanto, as análises de Dardot e Laval (2016, p. 342) nos tópicos a ‘gestão da alma’ e a ‘gestão da empresa’ apontam que os “gerentes da alma” “[...] introduzem uma nova forma de governo que consiste em guiar os sujeitos fazendo-os assumir plenamente a expectativa de certo comportamento e certa subjetividade no trabalho”. Isto é, a falsa consciência de que exercem protagonismo e realizam suas próprias escolhas, principalmente sobre o que querem estudar.

Ainda nos tópicos “a ‘gestão da alma’ e a ‘gestão da empresa’”, podemos visualizar o que os autores entendem sobre essa psicologização no contexto educacional:

A partir do momento que o sujeito é plenamente responsável por aquilo que lhe acontece: a “irresponsabilidade” de um mundo que se tornou ingovernável em virtude de seu próprio caráter global tem como correlato a infinita responsabilidade do indivíduo por seu próprio destino, por sua capacidade de ser bem-sucedido e feliz. [...], **a gestão neoliberal consiste em fabricar para si mesmo um eu produtivo, que exige sempre mais de si mesmo e cuja autoestima cresce, paradoxalmente, com a insatisfação que se sente por desempenhos passados** (Dardot e Laval, 2016, p. 344-345 grifo meu).

Quando Dardot e Laval (2016) pontuam a questão da gestão neoliberal, conseguimos visualizar todas as considerações realizadas pelos autores no decorrer do exposto, pois Gonçalves (2019), Machado (2019), Negrão e Hora (2019), Monteiro e Silva (2019) Quadros (2019), Reis (2021), Ribeiro (2021) e Silva e Martini (2021) enfatizam em seus trabalhos que a contrarreforma do NEM contribui para uma formação precarizada e fragilizada que atende aos interesses do empresariado e afeta drasticamente as condições de trabalho.

Nesse mesmo sentido, Iguns pontos em comum são encontrados nas pesquisas de Costola e Borghi (2018), Souza (2018), Silveira, Ramos e Vianna (2018), Figueirêdo,

Oliveira e Silva (2019), Alves e Oliveira (2020), Estormovski e Esquinsani (2020), Martins (2020), Prado, Klem e Garcez (2020), Santos e Gontijo (2020), Andrade, Silva e Lamarão (2021), Malanchen, Trindade e Johann (2021), Souza, Cerce e Brito (2021), Chaves e Lima (2022), Jakimiu (2022), Sampaio (2022), Silva e Sena (2022), Zimmermann, Thele e Lang (2022).

As discussões propostas por Costola e Borghi (2018), Souza (2018), Silveira, Ramos e Vianna (2018), Figueirêdo, Oliveira e Silva (2019) foram realizadas em um contexto em que a pandemia do novo coronavírus ainda não estava acontecendo. Nas pesquisas, os autores citados analisam o movimento da política do Novo Ensino Médio, a atuação de instituições privadas e a interferência de organismos internacionais.

Os pesquisadores preveem que o Novo Ensino Médio marca o início de um movimento de privatização da educação básica, pois, enquanto política pública gerida pelo Estado, está inserido nessa conjuntura neoliberal que assume um caráter de transferência das responsabilidades para a iniciativa privada ao realizar parcerias público-privadas (Costola e Borghi, 2018; Souza, 2018; Silveira e Ramos, 2018; Vianna, 2018; Figueirêdo, Oliveira e Silva, 2019).

Já os trabalhos de Alves e Oliveira (2020), Estormovski e Esquinsani (2020), Martins (2020), Prado, Klem e Garcez (2020), Santos e Gontijo (2020), Andrade, Silva e Lamarão (2021), Malanchen, Trindade e Johann (2021), Souza, Cerce e Brito (2021), apesar de terem sido produzidos em um contexto de pandemia e isolamento social, não abordam a temática em seus expostos.

Os pesquisadores dissertam sobre o Novo Ensino Médio, os itinerários formativos e a educação profissional, destacando questões como a educação integral, a influência do ideário burguês e de organismos internacionais nas políticas educacionais e as parcerias público-privadas.

Por sua vez, as pesquisas de Alves e Oliveira (2020), Estormovski e Esquinsani (2020), Martins (2020), Prado, Klem e Garcez (2020), Andrade, Silva e Lamarão (2021), Malanchen, Trindade e Johann (2021), Souza, Cerce e Brito (2021) exceto Santos e Gontijo (2020) – que problematizam a flexibilização do currículo como um desafio a ser superado pelo componente Projeto de Vida – se encaminham para o mesmo consenso de que a influência do ideário conservador e da atuação de organismos internacionais – Banco Mundial – nas políticas educacionais brasileiras é emblemática, pois atenuam/reforçam as desigualdades sociais, utilizando parâmetros de outros países mais desenvolvidos para produzirem métricas que corroborem os ideais empresariais,

redirecionando as políticas públicas educacionais à subserviência de ideais neoliberais e mercadológicos.

Chaves e Lima (2022), Jakimiu (2022), Sampaio (2022), Silva e Sena (2022), Zimmermann, Thele e Lang (2022) analisam o Projeto de Vida, os itinerários formativos e as parcerias público-privadas que estão surgindo com a implementação do NEM. As pesquisas apresentam como principal perspectiva o consenso de que a contrarreforma do ensino médio promove o esvaziamento da formação de base, propondo à classe trabalhadora uma formação fragmentada a partir de itinerários formativos propagados sob a égide da liberdade de escolha.

Em suma, as pesquisas encontradas nas reuniões da ANPEd (2019 e 2021), bem como as demais, refinadas a partir de diversos periódicos e revistas online, demonstram os primeiros passos em direção à implementação do NEM. Foram produzidas entre 2018 e 2022 e percorrem o “ciclo de políticas” – contextos de influência e de produção do texto da política pública – à medida em que a política educacional do Novo Ensino Médio foi avançando e se articulando rumo à sua implementação nas escolas.

Acrescentam-se a essas análises os dossiês “O que esperar do Novo Ensino Médio?” e “A implementação do Novo Ensino Médio nos estados”, ambos publicados em 2022 na Revista Retratos da Escola, sob a organização de Correa, Ferri e Garcia (2022) e Cássio e Goulart (2022a).

As pesquisas apresentadas no dossiê “O que esperar do Novo Ensino Médio?” demonstram as expectativas sobre como será a execução da política pública nas instituições de ensino público do país. Ainda nesse sentido, a análise dos pesquisadores demonstra não serem positivas as expectativas em torno de como será o Novo Ensino Médio após a contrarreforma.

Garcia, Czernisz e Pio (2022), Immianovsky e Schreiber (2022), Possamai e Silva (2022), Ramos e Paranhos (2022), Alves e Oliveira (2022), Bernardes e Voigt (2022), Silva, Gomes e Serna (2022) apresentam como consenso a assertiva de que o NEM representa uma ameaça ao sentido da formação escolar, pois a redireciona para uma formação mercadológica, ferindo o direito a uma educação de qualidade.

É necessário salientar que dentre as pesquisas analisadas no primeiro dossiê, os trabalhos de Immianovsky e Schreiber (2022) e o de Silva, Gomes e Serna (2022) apresentam pouca relevância para a dissertação. A pesquisa de Immianovsky e Schreiber (2022) traz dados relevantes sobre a inserção das juventudes no mercado de trabalho e os efeitos da proposição de itinerários formativos de cunho profissionalizante. Já a pesquisa

de Silva, Gomes e Serna (2022) poderia ser mais bem aproveitada nesta dissertação, caso fosse possível discutir os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), pois o foco da pesquisa dos autores é analisar a inserção (ou não) da Educação Ambiental nos currículos do NEM, privilegiando assim o debate dos conhecimentos sobre a relação entre sociedade e natureza diante de uma persistente crise socioambiental.

O dossiê 2 versa sobre “A implementação do Novo Ensino Médio nos estados” e é crucial para a dissertação, uma vez que, como o próprio título sugere, se propõe a analisar o movimento de implementação do NEM por parte dos estados brasileiros. As pesquisas publicadas no dossiê apresentam análises sobre os seguintes estados: Rio Grande do Norte, Pernambuco, Ceará, Amapá, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo.

As análises da política pública educacional do Novo Ensino Médio e as normativas que compõem a contrarreforma obedecem à análise do ciclo de políticas composto pelos contextos de influência, produção e prática.

Em síntese, é possível verificar que a implementação do NEM pelos estados citados apresenta limitações quanto à sua efetividade, tais como a restrição da participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos, a atuação de atores privados em todas as fases de implementação do NEM – Instituto Iungo, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Lemann e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) – e o efeito indutor de desigualdades potencializado pelo Novo Ensino Médio. Além disso, os resultados apresentados nas pesquisas também destacam que a política curricular do NEM é marcada pela ausência de participação, uma vez que mesmo vigorando o distanciamento social e as aulas ocorrendo em formato online por conta da pandemia de covid-19 – até setembro/outubro de 2021 –, o processo de implementação do NEM foi levado adiante. As escutas foram realizadas de forma online por meio de plataformas como a Google Forms, além disso, a produção das matrizes curriculares apresenta um viés economicista, com indícios de um processo de intensificação e desqualificação da docência, bem como a realização de um projeto formativo que induz à maior segmentação no sistema escolar brasileira (Jacomini, 2022; Queiroz e Azevedo, 2022; Lima e Gomes, 2022; Vidal e Oliveira, 2022; Drago e Moura, 2022; Perboni e Lopes, 2022; Silva, Barbosa e Körbes, 2022; Saraiva, Chagas e Luce, 2022; Ferreira e Cypriano, 2022; Pereira, Ciavatta e Gawryszewski, 2022; Batista, Abreu e Pessoa, 2022; Cássio e Goulart, 2022b).

A seguir, discute-se o papel de Incheon na aprovação do NEM, uma vez que o documento também teve um papel norteador para as políticas implementadas.

2.3 A Declaração de Incheon e o Ideal Educacional da Sociedade Neoliberal: Educação mercantil para a prosperidade e desenvolvimento

Entre os dias de 19 e 22 de maio de 2015, as agências Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas (ONU) e Escritório do Alto Comissário das Nações Unidas Para Refugiados (ACNUR) se reuniram em Incheon na Coréia do Sul com mais de 1.600 participantes de 160 países, contando com a presença de mais de 120 ministros para estabelecerem os objetivos de desenvolvimento sustentável para a Agenda 2030. Dentre os objetivos, ressaltam-se o acesso, a igualdade e a inclusão, a igualdade de gênero e a qualidade e a aprendizagem ao longo da vida.

Já a premissa da Agenda 2030 é a de “estabelecer uma nova visão para a educação” a partir do “aumento significativo e bem orientado do financiamento [...] e aumentar a despesa pública em educação, de acordo com o contexto país” (Incheon, 2015, p. 9). Tais objetivos tratam de fortalecer políticas, planos, legislação e sistemas, com foco na qualidade e na aprendizagem.

Ao longo de todo o texto de Incheon, o conceito de educação sempre aparece seguido do termo “qualidade”. Embora o foco fosse a construção de um compromisso com a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e a própria Agenda Educação 2030, acaba se esculpindo o esqueleto da política deformadora do Novo Ensino Médio.

A Declaração de Incheon visualiza a educação como um acelerador do progresso, mas “inspirada em uma visão humanística da educação e do desenvolvimento [...]”. Além disso, a Educação 2030 foca no aumento e na expansão do acesso, na inclusão e na equidade, assim como na qualidade e nos resultados da aprendizagem e em todos os níveis (Incheon, 2015).

A discussão em torno da qualidade da educação, na aprendizagem e em habilidades traz ainda outros pontos, tais como:

Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez [...] base sólida de conhecimentos, pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, curiosidade, coragem e resiliência [...] (Incheon, 2015, p. 26).

O conceito de “educação de qualidade” aparece nas páginas 29, 30, 31, 33 e 37, frisando ainda que é fundamental, portanto, desenvolver sistemas educacionais que sejam mais resilientes e responsivos a conflitos, instabilidade social e desastres naturais. Mas, afinal, o que significa essa educação de qualidade anunciada pela Declaração de Incheon?

Ao analisarem o texto “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (Unesco, 2015), Shiroma e Zanardini (2020, p. 694) detalham que “[...] o papel do Estado é reorientado ao fomento às parcerias público-privadas, responsabilização pela regulação, estabelecimento de normas e fornecimento de dados para a governança global”.

As autoras sustentam que o dilema da insustentabilidade fez com que o desenvolvimento sustentável fosse recomendado mundialmente visando conter o desequilíbrio da produção, além de se apoiar na premissa de um suposto aumento da pobreza nas gerações atuais e futuras.

A concepção de educação trazida pela declaração não é mais concebida como uma questão de Estado, “[...] mas supranacional e que se coloca a serviço de um dado projeto de desenvolvimento” (Shiroma e Zanardini, 2020, p. 711), isto é, uma educação com contornos da concepção instrumental e reprodutivista que marca a teoria do capital humano, tão cara à reprodução do modelo burguês de reprodução da existência.

E por que é tão cara? Para elucidar essa questão, retomemos as Declarações de Jomtien (1990) e Dakar (2000). É importante frisar tanto Jomtien quanto Dakar e Incheon pregam a defesa do direito à educação – movimento iniciado com o advento da globalização, pois, a partir desta, as políticas públicas não seriam mais responsabilidade exclusiva dos Estados nações (Souza e Kerbauy, 2018).

Com isso, Jomtien (1990) começa a enviar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma “agenda global de educação”. Todavia, as maneiras de se fazer a educação e a escola a partir da década de 90, bem apresentadas na Declaração de Jomtien, já inserem a escola num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação “Estado-sociedade”, propondo e executando uma educação “universalizada” que fomenta o empresariamento de si como “livre-iniciativa” e competitividade.

Essa universalização “[...] é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação” (Ferreira e Ferreira, 2007, p. 43-44).

A Declaração de Jomtien (1990) marca, portanto, o início da inserção da educação numa agenda global de desenvolvimento que se propõe a assegurar e garantir o direito à educação para todos. As garras do neoliberalismo começam a ganhar mais força no âmbito educacional a partir de 2000 com a Declaração de Dakar, discursando sob a égide da proteção do direito de todos à educação e introduzindo a questão da qualidade de ensino, ou seja, “[...] um novo fator na discussão do direito à educação, que passa a coexistir com o discurso preponderante da universalização do acesso à educação” (Bauer, 2008, p. 580).

De acordo com Torres (2001),

[...] a Declaração de Jomtien (1990) enfatizava o **aproveitamento de oportunidades educacionais**, propôs a **busca de equidade e qualidade**, declarou compromisso com educação para todos, adotou uma visão ampliada da Educação Básica, defendeu o atendimento a necessidades básicas e recomendou melhorar condições de aprendizagem. A Declaração de Dakar, por sua vez, deu **centralidade à educação como direito**, ratificou a **busca de equidade e qualidade**, recomendou focalização de esforços para promover a educação em grupos vulneráveis, evidenciou a garantia da educação fundamental, reiterou a defesa de atendimento a necessidades básicas e recomendou melhorar condições dos estabelecimentos de ensino.

Tanto Jomtien quanto Dakar e Incheon

[...] objetiva[m] estabelecer um conjunto de políticas coordenadas entre os Estados signatários, com o foco voltado para as seguintes ênfases: garantia do direito à educação para todos e a melhora competitiva a partir da educação, concebendo o gasto educacional como promotor de justiça social, como um investimento no fator produtivo, assim como, um potencializador da integração entre os países (Souza e Kerbauy, 2018, p. 678).

Ademais, nessa nova tentativa de reinventar novos modos de produção, o capitalismo se apresenta sob uma narrativa humanitária, enquanto os interesses da classe são deixados de lado, pois a agenda 2030, ou como definem Shiroma e Zanardini (2020), a “agenda ‘pós-moderna’”, valoriza a subjetividade e a negação de conflitos. Embora não negue a pobreza, o desmatamento, o extrativismo e o esgotamento de recursos naturais,

Incheon (2015) não propõe soluções para tais problemáticas, ao contrário, apresenta a sustentabilidade como “um vetor de crescimento”, o que fomentará ainda mais as desigualdades e mazelas sociais.

Em suma, a educação enunciada pela Agenda 2030 não possui mais seu caráter de ferramenta capaz de emancipar, mas sim uma concepção instrumental e reprodutivista com foco em atingir as metas estabelecidas pelo centro dinâmico do capitalismo (Shiroma e Zanardini, 2020).

Seguindo para o capítulo 3 (parte 3), discute-se a política pública do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e o enfoque dado ao Projeto de Vida, passando também pelos itinerários formativos via normativas e documentos produzidos pela rede estadual de ensino (REE/MS).

3 A POLÍTICA PÚBLICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: o Novo Ensino Médio e o Projeto de Vida na realidade educacional sul-mato-grossense

O capítulo 3 analisa a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, considerando aspectos como a inserção do Projeto de Vida no currículo da educação básica e sua estrita relação com a educação socioemocional. Para tanto, desenvolve-se uma análise das normativas que regulamentam a implementação do NEM na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, além das propostas de itinerários formativos da rede, considerando como se deram as orientações/encaminhamentos para que o NEM fosse implementado na REE/MS.

A Lei n. 13.415/2017 realizou alterações nas Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e Lei n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967. Além disso, revogou a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005 e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A Lei n. 13.415/2017 inseriu, portanto, um novo modelo de ensino médio na educação básica brasileira, cuja premissa central se baseia no fomento ao protagonismo

dos estudantes, proporcionando que escolham, por exemplo, quais disciplinas cursar ou, ainda, se optam diretamente por um itinerário formativo voltado à educação profissional.

O Novo Ensino Médio possui ainda outras características marcantes, tais como a flexibilização do currículo, a desobrigatoriedade de oferta de diversas disciplinas, exceto Língua Portuguesa e Matemática, e a possibilidade de inserção e atuação de profissionais do notório saber nas salas de aula. Avaliando a Lei n. 13.415/2017 grosso modo, o NEM parece realmente revolucionário, entretanto se assemelha muito com o ensino médio presente nas décadas de 1970 a 2000.

Este capítulo se utiliza da metodologia da análise documental, a qual recorre a fontes mais diversificadas e dispersas a partir de documentos de primeira mão: documentos oficiais, reportagens de jornais e cartas (FONSECA, 2002; GIL, 2008).

Os documentos utilizados na análise foram elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e orientam a implementação e execução do NEM – percursos formativos e itinerários formativos – e o componente curricular Projeto de Vida, sendo eles: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2021) – analisado enquanto documento normativo; Projeto de Vida: Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Projeto de Vida: Anos Finais do Ensino Fundamental (Mato Grosso do Sul, 2021a; 2021b); Unidades Curriculares Eletivas: Roteiro prático das Eletivas – adaptado (Mato Grosso do Sul, 2020a); Catálogo das Unidades Curriculares (Mato Grosso do Sul, 2020b); Orientações Sobre o Novo Ensino Médio: Execução das aulas não presenciais (Mato Grosso do Sul, 2022a); Itinerários Formativos: Unidades curriculares do núcleo integrador do Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2022b); Itinerários Formativos: Unidades curriculares do núcleo integrador do Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2022c); e Plano de Ação Para Orientações às Escolas e Acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos – PAIF (Mato Grosso do Sul, 2022d).

O capítulo se divide nos seguintes tópicos: 3.1 De Educação Emancipadora à Educação Para o Mercado de Trabalho: a educação como um “nicho” no grande mercado capitalista neoliberal; 3.2 Educação Socioemocional & Projeto de Vida: Projetando sujeitos à vontade do capital; e 3.3 Os Itinerários Formativos – Unidades Curriculares Eletivas e Educação Técnica e Profissional: Flexibilização do currículo, utopia da liberdade de escolha e alternativa ao fracasso iminente.

3.1 De Educação Emancipadora à Educação Para o Mercado de Trabalho: a educação como um “nicho” no grande mercado capitalista neoliberal

A sociedade contemporânea vem enfrentando inúmeras mudanças. As transformações políticas, por exemplo, advêm de um conjunto de transformações que, de acordo com Souza (2018, p. 6), “[...] se dão no bojo da mundialização do capital acompanhado da revolução técnico-científico-informacional, assentada no campo da produção capitalista a partir das novas lógicas colocadas pelo Toyotismo⁷”.

As novas lógicas incutidas por esse modelo reestruturado/tecnológico incluem a acumulação flexível, o controle de qualidade, a qualidade total e o jargão da competitividade, impulsionados também pelo fenômeno da uberização (consequência) da revolução técnico-científico-informacional, com a popularização das “empresas-aplicativos” (IFood, Rappi, 99, UberEats, entre outros) e dos “sujeitos-empresa” (influenciadores digitais e empreendedores, por exemplo).

As “empresas-aplicativos” e os “sujeitos-empresas” são os precursores desse modelo reestruturado de trabalho “flexível”. Este, por sua vez, influenciado pelo neoliberalismo, cria a necessidade de que “[...] a natureza e o trabalho se tornem mercadorias, que as relações que o homem mantém com seus semelhantes e com a natureza tomem a forma de relação mercantil” (Dardot e Laval, 2016, p. 63). Logo, é possível identificar que além de impactos no setor econômico, esse modelo gera consequências drásticas para os setores político, educacional e social a partir de “reformas” que visam à desestruturação e à flexibilização.

Todo esse movimento faz parte da reestruturação do capital, uma vez que no Brasil, após um longo período de acumulação e de relativo desenvolvimento e estabilidade, a partir dos anos 1970, o capitalismo passou a apresentar com mais vigor “[...] desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho e destruição da natureza em escala globalizada” (Antunes, 2008, p. 36).

Entende-se que sempre que encontra uma crise, o capital busca reestruturar as próprias formas de produzir, que “[...] incidem potencialmente sobre o mundo do trabalho

⁷ Foi criado no Japão por Taiichi Ohno – funcionário da Toyota. O método ficou conhecido e passou a ser usado em diversos países a partir de 1960, com o aumento do consumo e surgimento do neoliberalismo. O Toyotismo, como ficou conhecido, é um sistema de produção baseado na fabricação sob demanda, isto é, se baseia na produção de bens/serviços apenas quando se tem procura, a fim de eliminar o desperdício e evitar a acumulação.

e, conseqüentemente, sobre o perfil de como a sociedade observa a sua realidade cultural e educacional” (Meira e Giareta, 2020, p. 109).

A transição do modelo Fordista/Taylorista para o Toyotismo uberizado se deu de forma sutil na esfera educacional, pois ambas se assemelham. Tudo se inicia na década de 1960, enquanto Schultz apresentava a sua teoria do capital humano – concepção tecnicista sobre o ensino e a organização da educação –, que concebia o trabalho como a “[...] capacidade de realizar tarefas manuais com baixa exigência de conhecimento e especialização”, sendo a educação um “pressuposto do desenvolvimento econômico” em que os investimentos deveriam ser determinados pelos critérios do investimento capitalista (Silva, 2016, p. 203).

O Brasil possui um enorme apego a pedagogias tecnicistas, sendo a ideia de “educação emancipadora” uma utopia, pois o resultado de tal apego resultou, naquela época (1968-1971), nas seguintes leis: Reforma Universitária – Lei n. 5.540/1968, que sujeitou o ensino superior às demandas do mercado – e a Reforma do Ensino Primário e Secundário – Lei n. 5.692/1971, que impôs a obrigatoriedade do ensino profissional para todos os jovens, propondo ainda currículos por áreas de estudo e a ênfase no desenvolvimento de habilidades para o processo produtivo (Meira e Giareta, 2020).

Na década seguinte, o modelo Fordista/Taylorista começa a se esgotar passando para o modelo flexível do Toyotismo, que, de acordo com Meira e Giareta (2020, p. 115), “[...] reestrutura as relações de trabalho conferindo maior ênfase ao aparelhamento tecnológico e apego aos métodos de gestão”.

O apego ao gerencialismo e as ferramentas da gestão empresarial no trabalho e na educação deram sustentação à racionalização dos processos de trabalho alimentando o ideário de qualidade total e a inclusão massiva da tecnologia viabilizou a produção a partir de matrizes mais flexíveis (Meira e Giareta, 2020, p. 115).

Para tanto, levando em consideração o que as autoras compreendem sobre o sistema capitalista e a sua dinâmica viva, embora esse modelo esteja se reestruturando e os movimentos reformistas/deformadores estejam avançando, estes são impulsionados também pela influência neoliberal, pois “[...] o Estado que se orienta pela proposta neoliberal assume como pauta central de governança a promoção de uma ampla agenda de flexibilização de sua legislação sobre os recursos naturais, sociais, trabalhistas e educacionais [...]” (Meira e Giareta, 2020, p. 116).

Ademais, as consequências da reestruturação do capital e da modificação do modelo de produção geraram como consequência no campo educacional o aprofundamento dos pressupostos da teoria do capital humano, materializado na teoria das competências (pedagogia das competências), sociedade do conhecimento, empregabilidade/empreendedorismo, qualidade total, (Meira e Giaretta, 2020) e educação socioemocional, emergindo tanto na Lei n. 13. 415/2017, que instituiu o NEM, quanto na Nova Base Nacional Comum Curricular (2018).

O modelo de educação proposto pelo Novo Ensino Médio é carregado do ideário neoliberal, colocando em ação uma “pedagogia de mercado” que

[...] se apropria do conceito de planejamento estratégico o qual surge como fórmula para racionalizar os poucos recursos financeiros, à imagem e à semelhança da empresa privada e atua dentro da lógica de ‘fazer mais com menos’, convertendo a educação em mercadoria (Araújo e Castro, 2011, p. 102).

Essa pedagogia do mercado pressupõe um projeto educativo nos moldes mercadológicos a fim de atender às demandas do setor produtivo, fazendo com que este se fortaleça. Ela também retira a responsabilização do Estado enquanto garantidor do direito à educação – não somente por meio de contrarreformas, como também com a inclusão de parcerias com aparelhos privados de hegemonia, implementando políticas sistemáticas de desmonte da educação pública e de diversas outras políticas públicas (Jakimiu, 2022).

Enquanto projeto formativo, essa pedagogia de mercado se pauta na teoria do capital humano, convertendo os sujeitos a uma formação com foco na força produtiva, denotando a esses sujeitos real importância/valor ao adentrarem no mercado de trabalho, a fim de que, diante das condições de precarização do trabalho, consigam estar preparados para atuar frente às “adversidades” (Jakimiu, 2022), isto é:

O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, referências do novo “ideal pedagógico” e de acordo com esta perspectiva as escolas só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia (Laval, 2004, p. 15).

Jakimiu (2022, p. 4-5) encerra a discussão sobre a pedagogia de mercado ressaltando que esta promove, no âmbito educacional, o apagamento do indivíduo, pois

se centra apenas no futuro dos sujeitos enquanto força produtiva, trabalhadores em potencial. Nesse sentido, “a escola converte-se em uma empresa” pois, passa a ser regida pela “lógica organizativa do mercado”, visando formar “[...] um trabalhador flexível/ajustável/adaptado (“às adversidades”), [isto é], trabalhador descartável e alienado quanto as próprias condições de pobreza e exploração”, ou seja, no projeto de pedagogia de mercado, a educação assume o papel de uma educação que ajusta e adapta os sujeitos para alimentar o sistema capitalista, não buscando mais a emancipação ou a transformação social.

Ademais, o tópico seguinte se trata de uma análise documental sobre as normativas que nortearam a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

3.2 Os Itinerários Formativos – Unidades Curriculares, Unidades Curriculares Eletivas e Formação Técnica Profissional: Flexibilização do currículo, utopia da liberdade de escolha e alternativa ao fracasso iminente na experiência da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul

Este tópico analisa os documentos produzidos no contexto da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul com o objetivo de executar o Novo Ensino Médio, imposto pela Lei n. 13.415/2017, que altera as Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967. Além disso, revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola nas escolas, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, implementada na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul a partir dos seguintes documentos:

Quadro 5 – Documentos utilizados na análise.

Nome do documento	Ano/Autor
Catálogo das Unidades Curriculares	Mato Grosso do Sul, 2020a
Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio	Mato Grosso do Sul, 2021a

Plano de Implementação do Novo Ensino Médio	Mato Grosso do Sul, 2021/2022
Resolução/SED n. 3.696/2021 que dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que operacionalizam a modalidade de Educação Básica do Campo, e dá outras providências	Mato Grosso do Sul, 2021b
Unidades Curriculares Eletivas: Roteiro prático das Eletivas – adaptado que dispõe sobre orientações gerais para trabalhar as unidades curriculares eletivas	Mato Grosso do Sul, 2022a
Orientações Sobre o Novo Ensino Médio: Execução das aulas não presenciais que orienta o trabalho docente a despeito das aulas não presenciais referentes as unidades curriculares e dos itinerários formativos integradores	Mato Grosso do Sul, 2022b
Itinerários Formativos: Unidades curriculares do núcleo integrador do Ensino Médio que apresenta a ementa dos núcleos Ciências Integradas e Novas Tecnologias, Empreendedorismo Social, Matemática Criativa, Intervenção Comunitária, Linguagens e Interartes, Língua Espanhola e Projeto de Vida	Mato Grosso do Sul, 2022c
Plano de Ação Para Orientações às Escolas e Acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos – PAIF o apresenta as orientações gerais, os critérios para aprovação do Plano de Implementação dos Itinerários Formativos (PIIF), metodologias de acompanhamento da implantação dos itinerários formativos e os apoios ofertados pela secretaria	Mato Grosso do Sul, 2022d

Fonte: Elaborado pela autora/2024.

Faz-se necessário salientar que o intuito desta seção não é discutir o caráter da formação técnica e profissional e sua inserção na etapa do ensino médio, mas esclarecer que sua presença na estrutura precarizada na qual se encontram as escolas públicas de Mato Grosso do Sul – e de todo o país – tem o intuito de limitar os horizontes que poderiam ser alçados pelos/as estudantes de origem periférica ou de menor poder aquisitivo. Representa, em certo grau, o limite ao qual os estudantes oriundos de escolas públicas podem ultrapassar.

Os itinerários formativos (IFs), também chamados de unidades curriculares I, II, III e IV, e as unidades curriculares eletivas (UCE), no percurso formativo propedêutico e a formação técnica profissional (FTP) compõem o currículo do Novo Ensino Médio. As UCE servem ao propósito de exercitar o protagonismo dos educandos sob a prerrogativa da “liberdade de escolha” – embora utópica, tem-se estabelecido, ainda que de forma desajeitada, nos currículos das redes estaduais de ensino de todo o país.

Essa “liberdade de escolha” repercutida durante as propagandas veiculadas pelo Ministério da Educação (MEC) em rede nacional conduziram o público em geral a pensar que os estudantes escolheriam o que estudar – e em parte isto é um fato. Os estudantes escolhem a área de conhecimento na qual desejam se aprofundar, mas não têm poder de escolha sobre o que será abordado. No caso das unidades curriculares eletivas, os professores lotados nesses componentes é que determinam o que será estudado pelos educandos ao longo do primeiro e segundo semestres escolares. Portanto, a liberdade de escolha apresentada nos documentos e nas propagandas que anunciaram o Novo Ensino Médio é uma utopia, pois idealiza que o estudante controle o que vai estudar, no entanto, tal liberdade se mantém apenas na escolha de em qual área de conhecimento o estudante aprofundará seus conhecimentos.

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021) traz em seu roteiro as adequações implementadas pela Base (2018) e pelas orientações das CNE n. 3 e 4 (2018a, 2018b) e CNE n. 1 (2021). Vale ressaltar que o Currículo de Referência está sendo analisado enquanto documento e não como currículo. Com isso, os tópicos a serem esmiuçados e que se fazem pertinentes a discussão sobre o NEM são os seguintes: 2.3 Diversidade e Modalidades Educacionais: educação profissional e educação a distância; 2.6 Novo Ensino Médio e BNCC; 4. Flexibilização do Currículo e 4.6 Itinerário e Formação Técnica e Profissional (Mato Grosso do Sul, 2021a).

Na seção que abrange a diversidade e as modalidades educacionais, o documento realiza uma breve contextualização sobre a disseminação da educação e define a Educação a Distância (EaD) como

[...] uma modalidade de ensino que se desenvolveu principalmente no **ambiente corporativo** e como instrumento de formação continuada para profissionais e governamentais; entretanto, apresenta-se como uma **alternativa apropriada para atender às exigências da sociedade contemporânea** [...] a EaD [...] se tornou um fator importante na melhoria da qualidade do processo de aprendizagem e o seu maior benefício [será] para o “[...] Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos” (Mato Grosso do Sul, 2021a, p. 51 grifos meus).

A educação a distância não é uma forma de produzir conhecimento desqualificada. Demo (1994, p. 60) assinala que ela “[...] é uma proposta para socializar informação, transmitindo-a da maneira mais hábil possível”. Com isso, a questão da EaD na etapa da

educação básica não questiona somente a qualidade, mas sim o quanto ela pode/vai reforçar as desigualdades, haja vista que as desigualdades digitais “[...] apresentam forte correlação com critérios de renda, além da articulação com marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e idade” (Macedo, 2021, p. 265).

Para além disso, a escola abriga uma multiplicidade de estudantes de todas as classes sociais, pois, para além dessas nuances, o próprio documento frisa a necessidade de um perfil estudantil que possua “[...] um alto grau de motivação ao planejar e organizar o seu tempo, a fim de responder as exigências do curso [ao] qual está participando” (Mato Grosso do Sul, 2021a, p. 51).

Entretanto, as desigualdades digitais refletem ou espelham desigualdades sociais mais amplas, já constituindo desde o fim do século XX mais um lócus de estratificação social no Brasil (Macedo, 2021). Mais que isso, o acesso à Internet e aos respectivos equipamentos digitais no Brasil são inadequados e o “letramento digital” é “[...] desigual na sociedade brasileira, de modo que nem todos os usuários têm intimidade com as novas tecnologias para saber manejá-las corretamente” (Macedo, 2021, p. 266).

O currículo do Novo Ensino Médio da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul se propõe a realizar uma discussão em torno do conceito de ‘educação integral’, destacando que esta “[...] busca proporcionar práticas que auxiliem o sujeito da aprendizagem no desenvolvimento de seu ‘projeto de vida’” buscando,

[...] assim, **superar a fragmentação e a abstração dos conteúdos** por meio de uma abordagem que corresponda sobremaneira ao cenário global do século XXI, complexo e multifacetado, que exige das crianças, dos adolescentes e dos jovens autonomia, e mobilização de competências (Mato Grosso do Sul, 2021a, p. 65 grifo meu).

A educação integral, de acordo com Tavares (2009, p. 142), deve ser compreendida “[...] como uma estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral”. A autora explica que

[...] a educação integral considera o **sujeito em sua condição multidimensional** e se desenvolve a partir desta compreensão [com o objetivo] de **formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas proporcionar-lhe o acúmulo informacional** (Tavares, 2009, p. 142 grifos meus).

Isto é, a educação integral salienta a necessidade de se proporcionar o desenvolvimento do estudante não apenas no sentido de promover um processo de escolarização efetivo, mas também a formação cidadã, considerando, portanto, “[...] as dimensões humanas, o ciclo de vida, as satisfações humanas, a garantia de direitos de educação e a integração das políticas [...]” (Gouveia, 2006, p. 85).

A educação integral no ambiente escolar parte do princípio de que a escola deve se voltar à formação dos cidadãos e cidadãs, fazendo com que a prática pedagógica priorize “[...] a construção de valores e possibilite a convivência em uma sociedade democrática, baseando-se na vivência e nas experiências cotidianas [...]”. Assim, para promover efetivamente a educação integral, “[...] existem dois elementos essenciais, a interdisciplinaridade e a interculturalidade [...]” (Tavares, 2009, p. 142).

Com isso, a educação para o século XXI se associa ao desenvolvimento integral dos educandos, privilegiando as dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Assim, a integralidade da educação se relaciona com a proposta refletida pelo currículo (Mato Grosso do Sul, 2021a).

No entanto, o novo currículo da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul apresenta uma proposta educacional precarizada, que difere da prática por ser voltada à manutenção e produção de indivíduos que servirão como mão de obra em um mercado de trabalho fragilizado, competitivo e quase escasso.

Na tentativa de orientar o professorado sobre as novas alterações do ensino médio, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul elaborou os seguintes documentos a fim de auxiliar no processo de execução das unidades curriculares e eletivas: Roteiro Prático das Eletivas – adaptado (Mato Grosso do Sul, 2022a), Itinerários Formativos: Unidades Curriculares do Núcleo Integrador do Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2022b) e as Orientações Sobre o Novo Ensino Médio: Execução de Aulas Não Presenciais (Mato Grosso do Sul, 2022c) e Plano de Ação Para Orientações às Escolas e Acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos – PAIF (2022d).

Na introdução do documento “Roteiro Prático de Eletivas” – adaptado (Mato Grosso do Sul, 2022a), são contextualizadas as mudanças acarretadas pela intensa globalização e os desafios desencadeados por ela, tais como “[...] problemas relacionados à saúde, às questões ambientais, além das desigualdades sociais” (Mato Grosso do Sul, 2022a, p. 2). Ainda de acordo com o documento, “[...] é necessário maior atenção e investimentos na emancipação intelectual e socioemocional do sujeito contemporâneo,

uma vez que é essencial aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver” (Delors, 2010 apud Mato Grosso do Sul, 2022a, p. 7).

Além disso, orienta que a escola deve assumir o papel de agente de transformação social, proporcionando a superação de conteúdos desatualizados e ofertando novas perspectivas, dinamicidade, proatividade, autonomia, abertura ao novo, assertividade, criatividade e, principalmente, criticidade (Mato Grosso do Sul, 2022a).

Em seguida, apresenta-se o objetivo das unidades curriculares eletivas, tais como “[...] uma das estratégias para exercitar o protagonismo e a autonomia dos estudantes” no intuito de “[...] privilegiar a pesquisa como princípio educativo de forma interdisciplinar e colaborativa” com o professor se tornando mediador do processo de ensino-aprendizagem a partir de “[...] metodologias ativas e processos criativos e investigativos” (Mato Grosso do Sul, 2022a, p. 2).

As Unidades Curriculares Eletivas contribuem para a construção do projeto de vida dos estudantes, embasadas nas **competências e habilidades socioemocionais**, por meio do encontro de metodologias contextualizadas com a intencionalidade pedagógica, para desenvolvimento pleno das potencialidades humanas (Mato Grosso do Sul, 2022a, p. 2 grifos meus).

A proposta que permeia as UCE é a de que sejam ofertadas semestralmente e façam parte da **“escolha do estudante”**. Baseiam-se na ideia de ofertar conhecimentos diversificados aos estudantes, por meio de experimentação e aprofundamento. “As Eletivas surgem com base em **um trabalho pedagógico intencional e estruturado**, com **a participação ativa dos estudantes** e pautado na flexibilização, na criatividade e na interdisciplinaridade” (Mato Grosso do Sul, 2022a, p. 3 grifos meus).

Na BNCC do ensino médio (2018), os IFs/UCE são definidos como parte do currículo que se divide em formação geral básica – os conhecimentos gerais da BNCC (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Língua Estrangeira Inglês/Espanhol, Filosofia, Sociologia, Biologia, Física, Química, Arte e Educação Física) e os itinerários formativos, que

[...] deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] **Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular** do Ensino Médio, pois **possibilitam opções de escolha aos estudantes** – podem ser **estruturados com foco em uma área do conhecimento**, na **formação técnica e profissional** ou, também, na **mobilização de competências e habilidades de**

diferentes áreas, compondo itinerários integrados [...] (Brasil, 2018, p. 477 grifos meus).

A partir dessa especificidade, durante as propagandas que ocorriam durante a implementação do NEM, o discurso entoado foi o de que os estudantes poderiam escolher um dos IFs a partir das áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. Entretanto, em nenhum momento o novo texto da LDB garante que os sistemas e as instituições de ensino devam oferecer um número mínimo de itinerários para a realização da escolha.

O documento “Itinerários Formativos: Unidades Curriculares do Núcleo Integrador do Ensino Médio” (Mato Grosso do Sul, 2022b) destaca que os IFs compõem um conjunto de unidades curriculares que possibilitam ao estudante “[...] **aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o mundo do trabalho**” (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 3 grifo meu).

As políticas públicas educacionais que envolvem a etapa final da educação básica – o ensino médio – tentam superar a dualidade desde a sua criação, no entanto, sem sucesso. Pereira (2022, p. 91) destaca que “[...] é a partir da configuração das lutas de classes no interior do Estado ampliado, manifestadas no sistema educacional, que a dualidade educacional é reconfigurada [...]”, fazendo com que tal dualidade seja identificada no decorrer das análises dos documentos que implementam, normatizam e organizam o Novo Ensino Médio.

Essa dualidade educacional traz como nova característica a “maximização do lucro” a partir da proposta de uma educação flexível que possibilite ao indivíduo se adaptar às demandas do capital. Ou seja, o Novo Ensino Médio da Lei n. 13.415/2017 é fortemente calcado na concepção de uma escola dualista, pois propõe uma formação voltada à instrumentalização da força de trabalho e ao atendimento das necessidades do capital (Pereira, 2022).

O documento detalha que “o núcleo integrador é parte dos Itinerários Formativos tem a finalidade de expandir as aprendizagens promovidas” pela formação geral básica, sendo que, para isso,

“[...] nas **escolas de tempo parcial**, compõe as unidades curriculares **Projeto de Vida** e Intervenção Comunitária [enquanto, nas **escolas em tempo integral**, além das unidades presentes nas escolas de tempo parcial, há também os]

núcleos integradores **Empreendedorismo Social**, Ciências Integradas e Novas Tecnologias, Matemática Criativa, Linguagens e Interartes e Língua Espanhola (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 3 grifos meus).

O documento destaca que essas unidades possibilitam a integração articulada de todas as áreas do conhecimento no desenvolvimento de competências e habilidades da BNCC e IFs (Mato Grosso do Sul, 2022b). O documento focaliza em apresentar as ementas das unidades curriculares dos seguintes núcleos integradores: Ciências Integradas e Novas Tecnologias, Empreendedorismo Social, Intervenção Comunitária, Linguagens e Interartes, Língua Espanhola, Matemática Criativa e Projeto de Vida.

As unidades curriculares apresentadas no documento trazem orientações para a sua aplicação, entre elas perfil docente, carga-horária, eixos estruturantes, recursos, avaliação e sugestões de metodologia. Dois pontos convergem em todas as unidades curriculares, perfil docente abrangente (professores de todas as cinco áreas de conhecimento podem lecionar os núcleos integradores) e ressalta que se deve ter “[...] disposição para uso de Metodologias Ativas e conhecimento e interesse em Tecnologias Digitais e Informação e Comunicação (TIDIC)” e os “itinerários formativos integrados são vinculados aos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)” (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 4).

O documento apresenta o objetivo da unidade curricular – **Ciências Integradas e Novas Tecnologias** – destacando que esta “[...] concerne em desenvolver a investigação e experimentação científica integrada aos processos tecnológicos e à cultura digital” (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 4).

O documento destaca ainda que a “[...] unidade tem como pano de fundo a compreensão filosófica de que o trabalho pedagógico deve promover e espelhar a integração e correlação entre as ciências e suas tecnologias, sob a expectativa de que isso potencialize a capacidade de pensar e agir criativo-crítico do estudante em meio às demandas ou situações reais de natureza pessoal, profissional e social” (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 4).

Dentro da unidade curricular, existem ainda os eixos estruturantes a serem trabalhados no decorrer das aulas, são eles: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e **empreendedorismo** (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 4 grifo meu).

O documento apresenta as habilidades específicas para o empreendedorismo enquanto eixo estruturante:

(MS.EMIFCG10) **Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais** com confiança para **superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade** (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 9 grifos meus).

(MS.EMIFCG11) **Utilizar estratégias** de planejamento, organização e **empreendedorismo** para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, **mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos** pessoais e **produtivos** com foco, persistência e efetividade (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 18 grifos meus).

O documento apresenta o **Empreendedorismo Social** enquanto unidade curricular que:

[...] busca **inspirar e mobilizar os estudantes para um olhar crítico acerca dos problemas locais ou regionais, fomentando a cocriação de iniciativas de potencial econômico com foco em gerar impacto social positivo**. Os estudantes serão incentivados a buscarem o autoconhecimento, a autonomia no aprendizado e o **desenvolvimento de atributos e atitudes necessárias para o seu projeto de vida**, além de novas aprendizagens e do espírito de coletividade, orientados a promover a postura colaborativa e social com empatia e solidariedade, enfatizando tópicos relacionados à formação pautada pelas questões políticas, econômicas, sociais e ambientais indo ao encontro dos quatro pilares da educação [...] (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 31 grifos meus).

A apresentação da unidade curricular se finaliza destacando que, do ponto de vista metodológico, a unidade possui uma abordagem integrada e voltada à compreensão dos conceitos relativos ao empreendedorismo social, “[...] para que os estudantes busquem os desafios do mundo contemporâneo e sejam agentes de mudanças positivas na sociedade, tendo como foco a capacidade de identificar desafios e oportunidades, descobrindo e desenvolvendo soluções criativas” (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 31).

O documento ainda prevê que os estudantes poderão realizar ações como “[...] planejamento e criação de plano de negócio [...]”, enfatizando que “[...] procura-se **delinear os elementos que qualificam um profissional de sucesso** em vista de promover a corresponsabilidade, a sustentabilidade e a dignidade nas relações humanas e de trabalho” (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 18 grifo meu).

O documento apresenta o **Projeto de Vida como unidade curricular**, destacando que este “[...] objetiva fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências

cognitivas e socioemocionais, fortalecer o protagonismo juvenil, além de desenvolver integralmente o estudante em todas as suas dimensões (intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica)” (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 114).

O documento possui 134 páginas e, além de seu caráter de orientação, se assemelha a um currículo, pois propõe conteúdos, metodologias e avaliação. Por meio da análise do documento, é possível visualizar a estrita relação das unidades curriculares com o eixo estruturante empreendedorismo. Ele aparece nas seguintes unidades curriculares: Ciências Integradas e Novas Tecnologias, Empreendedorismo Social, Linguagens e Interartes, Língua Espanhola e Projeto de Vida, sendo que em algumas unidades, aparece apenas no 3º ano, enquanto em outras, contempla os três anos do Novo Ensino Médio.

O documento que orienta a execução de aulas não presenciais foi elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e publicado em 2022, sob o título “Orientações Sobre o Novo Ensino Médio: Execução de Aulas Não Presenciais” (Mato Grosso do Sul, 2022c).

A normativa aborda a organização das unidades curriculares e a oferta das aulas não presenciais (ANPs) que convergem com a Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018, a qual destaca a “[...] possibilidade de oferta do ensino diurno em até 20% da carga horária a que **o estudante tem o direito de cursar de modo não presencial** e, no noturno, até 30%” (Mato Grosso do Sul, 2022c, p. 02 grifo meu).

As orientações sobre a execução das ANPs estabelecem que

[...] para o desenvolvimento das ANPs o docente poderá utilizar materiais como **vídeos, filmes, podcasts**, listas de exercícios, livros, plataformas como **Google Sala de Aulas, entre outras atividades e plataformas**, desde que estas estejam alinhadas às habilidades a serem desenvolvidas nas aulas presenciais **e que todos os estudantes tenham acesso** (Mato Grosso do Sul, 2022c, p. 02 grifos meus).

A partir da Portaria MEC n. 733/2021, que institui o Programa Itinerário Formativo, a Secretária de Estado de Educação/MS dispõe para a rede estadual de ensino/MS o plano de ação e acompanhamento da implantação de itinerários formativos (PAIF) (Mato Grosso do Sul, 2022d). De acordo com o PAIF, o objetivo é “[...] subsidiar as escolas estaduais de Ensino Médio participantes do Programa com informações e

orientações necessárias à elaboração e aprovação de sua Proposta de Implementação do Itinerário Formativo (PIIF)” (Mato Grosso do Sul, 2022d, p. 3). Além disso, o

[...] PAIF delinea os critérios, as formas de apoio, os procedimentos para a utilização de recursos do PDDE e a metodologia de acompanhamento do processo de implantação dos itinerários formativos, que devem ser abrangidos na PIIF em cada escola da REE/MS participante do Programa (Mato Grosso do Sul, 2022d, p. 3).

Nesse sentido, O PAIF apresenta orientações gerais para as matrizes curriculares, incluindo o Projeto de Vida, a utilização dos recursos, as parcerias para a oferta da educação técnica profissional (ETP), a oferta de aulas em EAD, a escolha dos itinerários, entre outros, além de detalhar os critérios para a aprovação da PIIF e as suas respectivas metodologias de acompanhamento.

Ainda, o PAIF (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 4 grifo meu) destaca que fazem parte do processo de formação pessoal “[...] as **competências socioemocionais**, que desenvolvem, cotidianamente [...]”. Na sequência, o texto aborda as aulas da unidade curricular Projeto de Vida, as quais, de acordo com o documento,

precisam ser dinâmicas e personalizadas, visto que, quanto mais os estudantes estiverem conectados às suas histórias, expectativas e sonhos, como autores de suas vidas, mais **promissores** serão seus processos de escolarização, **humanização e desenvolvimento integral** (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 5-6 grifos meus).

O documento também explicita o núcleo integrador e o percurso formativo. Em verdade, ambos constituem os itinerários formativos, no entanto, os núcleos integradores são aqueles já mencionados no texto – Projeto de Vida, Intervenção Comunitária, Matemática Criativa, entre outros –, enquanto os percursos formativos são compostos pelas unidades curriculares I, II, III e IV e unidades curriculares eletivas “[...] a partir da escuta realizada na matrícula e do Catálogo de Unidades Curriculares fornecido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 6).

Aqui é ressaltada a ideia utópica de liberdade de escolha. É correto afirmar que os estudantes possuem essa liberdade no ato da matrícula, contudo, pode ser mantida apenas ao optarem pelas unidades curriculares I, II, III e IV, não se estendendo às unidades

curriculares eletivas e nem ao 2º semestre do ano letivo, quando os temas das unidades curriculares são modificados. O próprio PAIF destaca que as unidades curriculares eletivas deverão ser criadas/elaboradas pela escola (Mato Grosso do Sul, 2022), enquanto as unidades curriculares I, II, III e IV serão publicadas por meio do Catálogo de Unidades Curriculares.

O documento apresenta um ponto importante referente à oferta da Educação a Distância (EAD), salientando que “[...] não são previstas aulas na modalidade de Educação a Distância na etapa do Ensino Médio para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”. Todavia, o próprio documento enfatiza que a Resolução CNE/CEB n. 3/2018 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) destaca que as atividades podem ser realizadas a distância, contemplando até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo ser expandido em até 30% (trinta por cento) abrangendo as aulas não presenciais (ANP) – divididas entre a FGB e IFs –, conforme a matriz curricular.

A carga horária do NEM é distribuída atualmente (2023) entre FGB, com 600 horas anuais, e 1.200 horas para os IFs, totalizando 1.800 horas nas escolas de 30h semanais. Nas escolas em tempo integral, a carga horária total é de 2.700 horas distribuídas igualmente nos três anos.

A educação integral é um tema recorrente nos documentos da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, o que reforça a sua concordância em seguir com afinco a Lei n. 13.415/2017, a BNCC-EM (2018) e as orientações do Plano de Implementação do NEM.

O PAIF é finalizado destacando que existe

[...] a necessidade de estruturar a PIIF de maneira que na proposta se materialize o objetivo preconizado pela BNCC no sentido de implementar as condições efetivas para a “**escolha**” autônoma e fundamentada do estudante por roteiros formativos significativos, em termos de educação científica, socioemocional, profissional e ética (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 10 grifo do autor/grifo meu).

Para além disso, os IFs reforçam a dualidade estrutural existente na educação básica brasileira, uma vez que ressaltam as desigualdades sociais, isto é, os documentos que legislam o NEM apresentam um projeto societário que, além de aprofundar as desigualdades, flexibiliza o processo formativo dos estudantes do ensino médio brasileiro.

Ademais, a prerrogativa assertada na Lei n. 13.415/2017 é de que as escolas deverão ofertar no mínimo dois itinerários, além de terem autonomia para elaborar como estes serão percorridos.

Ao analisarem a proposição dos itinerários de investigação científica e empreendedorismo, Prado, Klem e Garcez (2020) destacaram que principalmente este último visa à “preparação do jovem para o mercado de trabalho”. As conclusões dos autores destacam também que

[...] os itinerários formativos propõem uma perspectiva diferenciada e inovadora. [O Itinerário Formativo Empreendedorismo figura] **oportunidade de ampliação do leque de possibilidades de trabalho para o jovem**, inserindo a prática interdisciplinar que agrega teoria e prática a sua formação (Prado, Klem e Garcez, 2020, p. 4 grifo meu).

No viés de tentar tornar o ensino médio uma etapa mais atrativa, o Estado, juntamente aos reformadores empresariais, tornaram-no uma etapa esvaziada de conhecimentos e flexível ao ponto de não mais incentivar a emancipação por meio do conhecimento, mas a conformidade e a preparação de uma juventude pronta para se tornar ‘empresários de si’. Ainda, caso não alcancem o ‘sucesso de empreender’, poderão se tornar profissionais tecnólogos, afinal, a “reforma empresarial da educação” busca a privatização e profissionalização do ensino médio, desviando, de acordo com Catini (2020), uma parcela da juventude para as empresas a partir da profissionalização precoce, evitando a denúncia sobre a má formação do ensino médio, bem como o aumento nos índices de abandono escolar.

Ao dissertarem sobre a educação profissional e tecnológica, Souza, Cerce e Brito (2021, p. 106) assinalam que esta “[...] não deve ser vista apenas como um lugar de formação de trabalhadores para o mundo do trabalho, pois a escola do século XXI deve considerar o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem”.

A Reforma do NEM e as alterações dela advindas entoam um discurso para a formação de sujeitos competentes e que possuam as habilidades de arcar com seus fracassos, culpabilizando a si em vez do sistema de relações de trabalho precarizado e flexibilizado.

Além disso, “[...] quando se defende uma formação profissional que contemple a gênese científico-tecnológica e a apropriação histórico-social do trabalho, pensa-se na

superação da mera qualificação profissional” (Batista, Pereira, Abreu e Pessoa, 2022, p. 500). Todavia, o NEM não abre precedentes para tal superação, apenas tenta dinamizar a ideia de uma “qualificação profissional” como alternativa ao fracasso iminente.

Os autores destacam ainda que a formação técnica e profissional (FTP) apresentada pelo NEM pode ser visualizada

[...] apenas como dispositivo de adaptação a um mundo do trabalho cada vez mais precarizado, flexibilizado e desprofissionalizado [...]. [Entende-se, portanto, que essa] formação técnica carece de tecnicidade. O seu divórcio da totalidade social, de uma compreensão crítica do trabalho no mundo contemporâneo se associa ao esvaziamento do componente propriamente técnico dessa formação. Ou seja, falta à formação técnica a sua cultura técnica. [...], as instituições que se dedicam a esse tipo de formação não se encontram em condições de oferecer educação profissional tecnológica e correm o risco de perder o sentido de sua existência (Batista, Pereira, Abreu e Pessoa, 2022, p. 501).

As autoras avaliam ainda que a modalidade “educação profissional e técnica” foi “recriada” numa lógica que mantém inalterado o problema dos “[...] embates entre os critérios de qualidade versus quantidade, público *versus* privado e centralização *versus* descentralização” (Batista, Pereira, Abreu e Pessoa, 2022).

A discussão realizada por Ciavatta e Ramos (2012) apresenta um debate em torno da dualidade e da fragmentação na educação de nível médio em períodos anteriores – década de 1960 a 2000 –, pois “[...] um currículo flexível supostamente proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se requalificar por diferentes itinerários formativos, demandados por mudanças na produção e/ou nas situações de emprego” (Ciavatta e Ramos, 2012, p. 31).

As autoras frisam que em nenhum dos projetos ou das perspectivas para o ensino médio e educação profissional, buscou-se a centralização nos sujeitos. Ao contrário, “[...] a sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação [...]” (Ciavatta e Ramos, 2012, p. 31).

Essa descentralização dos sujeitos ocorre por influência do neoliberalismo, que não se trata de um sistema apenas econômico, mas também político, centrado na flexibilização e precarização do sistema educacional, submetendo-o aos interesses econômicos universais e a órgãos privados.

Se percebe que a profissionalização ganha um caráter estratégico ao se tornar um instrumento para um intenso fluxo de informações, conhecimentos,

tecnologias, pessoas e capitais financeiro e produtivo. Enquanto pedagogia da pós-modernidade e da sociedade neoliberal pautada pelo gerencialismo, a pedagogia das competências faz parte da lógica cultural e laboral pós-moderna, na qual se negociam competências como a síntese de saberes, saber-fazer e saber-ser (Batista, Pereira, Abreu e Pessoa, 2022, p. 488).

Para além disso, a nova exigência de profissionalização dos trabalhadores brasileiros segue na direção do compromisso com o “desenvolvimento de competências aos saberes profissionais”, permitindo ao cidadão-trabalhador enfrentar e responder aos múltiplos desafios socioprofissionais “[...] com criatividade, autonomia, ética, responsabilidade social e ambiental e efetividade, qualificando-se para um exercício profissional competente” (Cordão, 2011, p. 52).

A partir do reforço da dualidade estrutural da educação básica, especificamente do ensino médio público, a “[...] contrarreforma do ensino médio promove o esvaziamento da formação de base ao prever a formação a partir dos Itinerários Formativos” (Jakimiu, 2022, p. 7). E mais que isso, a utópica promessa de liberdade de escolha promove o “[...] fatiamento do currículo e a negação do direito à uma formação básica comum” perpetuando as desigualdades, retornando ao modelo de ensino marcado pela “[...] divisão de classes da sociedade capitalista” (Jakimiu, 2022, p. 7).

Em realidade, o Novo Ensino Médio se propõe a realizar a formação integral, isto é, a formação geral, a formação para o trabalho e a formação corporal, entretanto, mal consegue desenvolver a formação geral básica, não somente pela precariedade das instituições de ensino, mas também porque o sistema de ensino da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul tem falhado com os estudantes e com os professores. Atualmente, o sistema prioriza a quantidade e não a qualidade do ensino-aprendizagem no contexto desse “processo de acumulação flexível” (ANDES-SN, 2017) desencadeado pelo neoliberalismo.

Entretanto, não quer dizer que tal feito poderá se repetir, pois o país está atravessando um período conturbado social, emocional e economicamente. Há uma grave recessão que assola o país com redução de vagas no mercado de trabalho – incluindo um movimento de desindustrialização sob os argumentos de que não há mão de obra especializada (ANDES-SN, 2017), aumento da população em situação de pobreza e a volta do país ao mapa da fome.

Outro ponto importante e controverso no NEM é que, no período em que se debatia a proposição de um novo modelo para o ensino médio, um dos motivos para que

se realizasse a sua reformulação era a grade curricular muito extensa. No entanto, com o NEM, houve um aumento considerável de novos componentes curriculares a serem cursados pelos estudantes. Diminuíram o quantitativo de disciplinas obrigatórias, aumentando assim as opções de itinerários formativos, o que não significa que o estudante estudará menos, pois há uma carga horária anual a ser cumprida.

O último tópico deste capítulo realiza uma revisão bibliográfica e análise documental referente ao componente curricular Projeto de Vida e a sua inserção no currículo da REE/MS, bem como sua estrita relação com a educação socioemocional implementada via Instituto Ayrton Senna.

3.3 Educação Socioemocional e Projeto de Vida: Projetando sujeitos à vontade do capital

Além da revisão bibliográfica, este tópico analisa os seguintes documentos da rede estadual de ensino de Mato Grosso: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (Mato Grosso do Sul; Daher, Santos e Wilhelms, 2021) – analisado enquanto documento normativo especificamente quanto ao Projeto de Vida; Projeto de Vida: Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Projeto de Vida: Anos Finais do Ensino Fundamental (Mato Grosso do Sul, 2021a; 2021b); documentos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna que versam sobre as cinco macrocompetências (Instituto Ayrton Senna, 2020; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e); e “Itinerários Formativos: Unidades curriculares do núcleo integrador do Ensino Médio” (Mato Grosso do Sul, 2022b).

A proposta do componente curricular Projeto de Vida não é uma novidade endossada pelo NEM. As discussões em torno dessa “subárea” já vinham sendo realizadas dentro da Sociologia da Educação e da Juventude e tomaram maior impulso a partir da Reforma do NEM e readequação da Base Nacional Comum Curricular (2018).

Ao discutir a intencionalidade dos projetos de vida a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021, Sampaio (2022) verifica que há uma prescrição comportamental e um controle emocional enquanto eixos formativos desse “novo componente”. Ainda, frisa que “[...] a reforma [educacional] começou no final da década de 1990, a partir das referências nacionais e do fortalecimento do Saeb” (Sampaio, 2022, p. 3), enquanto sistema de responsabilização pelo então fracasso na educação.

O Projeto de Vida se apresenta na BNCC (Brasil, 2018, p. 9) como uma possibilidade de “[...] valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais”. Com isso, a autora segue a análise a partir dos livros didáticos de Projeto de Vida, compreendendo que estes são a principal ferramenta pedagógica utilizada pelos docentes, principalmente nas escolas públicas do país, seja pelos fatores de precariedade das condições de trabalho, seja pela infraestrutura e organização do tempo nos currículos (Sampaio, 2022).

Além disso, “[...] sob a pretensão de ‘formação integral’, protagonismo juvenil e gestão das competências socioemocionais, este projeto consolida-se, a partir da BNCC e a exigência de reestruturação curricular das redes de ensino que esta exige” (Sampaio, 2022, p. 5). A partir do Art. 3º da Lei n. 13.415/2017, materializa-se a exigência de que se construam projetos de vida durante a ‘formação integral’ do aluno. Sampaio (2022) destaca que tal assertiva foi interpretada pelas reformas empresariais como uma exigência para que se criasse o componente curricular obrigatório.

Com isso, o Projeto de Vida foi construído no PNLD/2021 de forma que contemplasse a formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais a partir de três dimensões interconectadas que auxiliarão os educandos na “formação integral” da reforma empresarial em curso – dimensões social, cidadã e profissional (Sampaio, 2022).

As análises de Sampaio (2022, p. 20 grifo meu) permitiram chegar à conclusão de que “[...] provisoriamente, esses materiais didáticos objetivam formar o **sujeito empreendedor**, novidade produzida pela racionalidade neoliberal”. A ideia de sujeito empreendedor foi cunhada por Dardot e Laval (2016, p. 326), que caracterizam esse “sujeito neoliberal/empresarial” como competitivo e “governante de si”, a partir do modelo da empresa.

Este ‘sujeito neoliberal’ ou ‘empreendedor’ performatizado como ‘empresa de si mesmo’ imerso na busca pela competitividade e sucesso em um cenário de competitividade como objetivo de maximização de seu capital humano tem como tarefa social vital, a autossuficiência, às vezes desumanamente reivindicada socialmente antes de ele(a) atingir a vida adulta: no caso, desde os tempos escolares da educação básica através do Projeto de Vida ou dos currículos socioemocionais implementados pelo empresariado das diferentes redes de ensino (Sampaio, 2022, p. 20-21).

Tal ideia de autossuficiência preconizada no Projeto de Vida faz parte dessa racionalidade neoliberal que estabelece relações de precariedade, além de endossar nos sujeitos a culpabilização pelos fracassos advindos do “empresariamento de si”. Em

consonância a isso, Borghi (2021, p. 106) aborda a atuação do setor privado na construção dos currículos e enfatiza que “[...] o Projeto de Vida não é um roteiro fechado e por ser flexível, precisa estar conectado com a história de cada pessoa e o contexto social em que vive”. Logo, se este não é um roteiro fechado e visa proporcionar autonomia aos estudantes, onde isso os levará?

A autora segue visualizando o Projeto de Vida em sua configuração atual como uma grande oportunidade para os estudantes adquirirem autoconhecimento e autonomia, consagrando as competências socioemocionais como contribuidoras na construção do Projeto de Vida.

Nessa perspectiva, tais competências socioemocionais farão com que “[...] o estudante esteja mais preparado para fazer escolhas nesse mundo que está em constante transformação e exigindo **novas habilidades profissionais**” (Borghi, 2021, p. 118 grifo meu).

Na análise de Borghi (2021), fica explícito seu flerte com a ‘pedagogia do mercado’ (Jakimiu, 2022), pois embora frise a importância de os estudantes se autoconhecerem e se tornarem autônomos, a autora enfatiza que o alcance dessas competências poderia ser mais bem utilizado ao fazerem as escolhas para o mercado de trabalho.

Santos e Gontijo (2020) avaliam o Projeto de Vida como um grande aliado na promoção do autoconhecimento, entretanto, criticam duramente o NEM, por propor uma série de modificações sem o devido respaldo estrutural. Além disso, partindo da BNCC (2018), as autoras salientam que a 6ª competência geral, que trata do Projeto de Vida, exprime a necessidade de se buscarem alternativas pedagógicas para trabalhar “o novo componente”.

A legislação geral que endossa a educação e, conseqüentemente, o Projeto de Vida é voltada a formar o ser humano e seus projetos pessoais a partir da reflexão sobre os valores, as escolhas e a identidade de cada jovem estudante (Santos e Gontijo, 2020), entretanto, perde-se no meio do caminho ao contemplar a ‘pedagogia do mercado’.

Nessa mesma linha de Borghi (2021), Santos e Gontijo (2020) destacam que “[...] o fomento das competências socioemocionais auxilia no processo de entendimento e manejo das emoções fornecendo ao estudante ferramentas para lidar com seu emocional”. Assim, ao contemplar o autoconhecimento, o ‘eu versus o outro’ e o planejamento sob uma perspectiva metodológica que seja dialógica, pode preparar os estudantes para o

mundo fora da escola e os fracassos do “empresariamento de si” (Santos e Gontijo, 2020, p. 28).

Embora apresentem, no decorrer da pesquisa, os desafios enfrentados pelo PV, tais como a flexibilização dos currículos, a adequação de carga horária e a habilidade do professor para abordar conhecimentos teóricos e vida real, as autoras demonstram uma visão positivista, e até mesmo romantizada, sobre o Projeto de Vida, privilegiando que

[...] as etapas autoconhecimento, a relação com o outro e com a sociedade, o planejamento e a **preparação para o mundo do trabalho** devem ser gradativamente alcançados ao longo dos três anos do ensino médio quando se pensa num **projeto de vida exitoso** (Santos e Gontijo, 2020, p. 31 grifos meus).

Em contrapartida, Chaves e Lima (2022) analisam a inserção do Instituto Iungo enquanto aparelho privado de hegemonia – para auxiliar a realização de aulas para o Projeto de Vida, frisando que “[...] a educação escolar, ainda que apresente importantes focos de luta, permanece suscetível ao projeto societário neoliberal implementado pelo Estado Autocrático-burguês brasileiro” (Chaves e Lima, 2022, p. 546). Parafraseando Adorno (1996), as autoras avaliam que “[...] o conjunto de mudanças advindas da crise econômica reconverte o papel da educação com o intuito de desejá-la mais simples, rápida e vulgar possível, em suma, ‘útil’ e ‘semiformativa’” (Chaves e Lima, 2022, p. 546).

Na análise das autoras, o componente Projeto de Vida é visualizado como uma atualização da educação de valores, pois

[...] comporta alto teor de normatização neoliberal, uma vez que encampa uma luta oportunista contra os conteudismos, acaba por esterilizar-se em moralizações de teor prescritivo, modernizadas pelo uso das tecnologias e que, atreladas as competências socioemocionais, formam uma engenharia motivacional e uma vigília moral da força de trabalho sobre si mesma, traço bastante característico do Toyotismo (Chaves e Lima, 2022, p. 554).

As autoras avaliam o Projeto de Vida como uma hipotética guinada na busca de sentido individual para um currículo refratário, isso na perspectiva de que a escola passa por uma crise de legitimidade e aprendizagem, concluindo que existe uma degradação na

[...] formação daqueles que compõem e comporão a massa trabalhadora brasileira, dissimulada pelo avanço das tecnologias, forma trivial de abstrair as efetivas causas da obsolescência humana e do aceleradíssimo grau de

modificações nas relações de trabalho – o que em parte já contradiz a proposta de projetar a vida (Chaves e Lima, 2022, p. 568).

Ademais, sintetizam o Projeto de Vida como um dos principais horizontes para a “atualização da conformação moral”, dando aos educandos o falso sentimento de liberdade a partir da “ideia de flexibilização, customização e/ou personalização do ensino – que fazem parte da construção discursiva formulada por interesses da classe burguesa, no intuito de atender às necessidades espontâneas dos sujeitos” (Chaves e Lima, 2022, p. 568-569).

Analisando o Projeto de Vida como um elemento particular, Estormovski e Esquinsani (2020, p. 3) denotam que esse componente e as aproximações prescritas e realizadas pela BNCC (2018) se tornam explícitas por denotarem a “[...] ênfase em aprendizagens voltadas ao empreendedorismo e ao desenvolvimento de competências socioemocionais”.

Essa normatização e homogeneização culminam numa padronização do ensino que “[...] implica em conhecimentos sobre o mercado de trabalho e a respeito de comportamentos e valores comuns a serem enfatizados durante a educação básica, favorecendo, [...], determinado projeto societário” (Estormovski e Esquinsani, 2020, p. 3).

Os autores avaliam que as menções ao conhecimento sobre mercado de trabalho, remuneração básica no país, hábitos de consumo e organização financeira não são saberes negativos, mas revelam uma preocupação com uma formação precoce voltada a determinados saberes que favorecem futuros empregadores (Estormovski e Esquinsani, 2020).

No documento analisado por Estormovski e Esquinsani (2020, p. 4) não constam discussões sobre desigualdades ou desemprego, mas há a priorização do contato de educandos com “empreendedores de sucesso” sob a assertiva de que a capacidade de empreender é uma possibilidade passível de ser treinada – seguindo a lógica de que “basta haver esforço para ser bem-sucedido”.

O empreendedorismo parece um elemento que, por mais que ratificado pelo documento, **não remonta à ideia de inovação, independência e opção pessoal, mas em um direcionamento para que os indivíduos busquem, por si, a solução de seus problemas – sem depender do Estado e das Políticas Públicas** (Estormovski e Esquinsani, 2020, p. 4 grifos meus).

O empreendedorismo enquanto parte do Projeto de Vida demonstra, portanto, preceitos neoliberais de individualismo e competição, isto é, estimula a autorresponsabilização por um “futuro melhor”, além de propor a falsa noção de independência ao mostrar que se o sujeito escolher ser “empresário de si”, ele será “livre”. Assim, entende-se que ao ser inserida nas matrizes curriculares, a disciplina de Projeto de Vida se “[...] torna uma forma de garantir um projeto societário pautado pelo capital” (Estormovski e Esquinsani, 2020, p. 4).

Estormovski e Esquinsani (2020, p. 5) encerram sua análise reforçando que o Projeto de Vida se mostra como

[...] uma materialização das atuais demandas neoliberais e neoconservadoras, que visam saberes e comportamentos específicos para a formação de um trabalhador ideal, que se adequa às suas necessidades, se submeta às suas regras, sem cobrar por transformações sociais estruturais.

A partir das pesquisas que abordam o componente Projeto de Vida, fica subentendido ser impossível abordá-lo sem se discutirem as competências socioemocionais (as 10 competências gerais) contidas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018).

Na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, o componente Projeto de Vida está inserido no currículo de referência e nas matrizes curriculares desde os anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, cabe analisar os documentos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental a fim de caracterizar o Projeto de Vida enquanto componente curricular.

Em 2021, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul publicou dois documentos normativos, intitulados “Projeto de Vida: Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e “Projeto de Vida: Anos Finais do Ensino Fundamental” (Mato Grosso do Sul, 2021a; 2021b), contando com a seguinte equipe de construção: Coordenadoria de Formação dos Profissionais da Educação (CFOR); Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED) – na época chefiada pelo atual secretário de educação Hélio Queiroz Daher –; Coordenadoria de Políticas Para o Ensino Fundamental (COPEF); Coordenadoria de Psicologia Educacional, professoras do componente curricular Projeto

de Vida; e uma parceria com o Instituto Ayrton Senna, representado pela formadora Edna Aparecida Borges.

Os documentos “Projeto de Vida: Anos iniciais do Ensino Fundamental” e “Projeto de Vida: Anos finais do Ensino Fundamental” (Mato Grosso do Sul, 2021a; 2021b) destacam que

[...] o componente Projeto de Vida passa a compor dentro do currículo como uma estratégia pedagógica a fim de enriquecer e aprimorar a aprendizagem do século 21, fomentando o desenvolvimento das competências socioemocionais, alfabetização emocional, autoconhecimento e as relações inter e intrapessoais saudáveis [...] (Mato Grosso do Sul, 2021a; 2021b).

Além disso, “[...] o Projeto de Vida abarca um conjunto de atividades didáticas intencionais que oportunizam os estudantes a se conhecerem melhor, descobrirem seus potenciais e dificuldades e os caminhos mais promissores para o **desenvolvimento integral**” (Mato Grosso do Sul, 2021a, p. 2 grifo meu).

Ambos os documentos destacam a importância da inserção do Projeto de Vida nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Enquanto o documento que aborda os anos iniciais destaca o desenvolvimento integral, o documento “Projeto de Vida: anos finais do Ensino Fundamental” (Mato Grosso do Sul, 2021b) utiliza a Base Nacional Comum Curricular (2018) para realizar discussões gerais, ressaltando a competência geral 6, que versa sobre a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais.

Além disso, o documento evidencia que o componente Projeto de Vida é “**fundamentado no desenvolvimento das competências socioemocionais**, de relações sociais saudáveis, dos valores humanos e da educação para a vida [...]” (SED/MS, 2021, p. 5 grifo meu). Na concepção da equipe de elaboração do documento, as competências socioemocionais são o caminho para o desenvolvimento integral dos educandos, destacando que:

As competências socioemocionais são habilidades desenvolvidas que contribuem para o gerenciamento das emoções, o autoconhecimento e a construção de relações sociais saudáveis, capazes de colaborar na mediação de conflitos, na solução de problemas e na tomada de decisões mais responsáveis. São utilizadas cotidianamente de forma sistemática e integram todo o processo de formação integral de uma pessoa (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 5-6).

A rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul possui parceria com o Instituto Ayrton Senna e adota o modelo científico que agrupa as competências socioemocionais nos cinco grandes domínios, sendo aplicadas tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no NEM, sendo eles: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo (Mato Grosso do Sul, 2021a; 2021b).

Segundo a conceituação do Instituto Ayrton Senna, esses “cinco domínios” foram pensados de acordo com o contexto social em que o Brasil se insere, considerando princípios fundamentais para o “[...] desenvolvimento intencional [...]” dos estudantes que compõem a esfera educacional do país (Mato Grosso do Sul, 2021b, p. 10).

Esses domínios são entendidos como “macrocompetências” e englobam em cada uma delas as competências específicas, as quais somam 17 competências socioemocionais, organizadas de acordo com o modelo organizativo do Instituto Ayrton Senna:

Autogestão: determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade.
Engajamento com os outros: iniciativa, assertividade, entusiasmo.
Amabilidade: empatia, respeito, confiança.
Resiliência emocional: tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração.
Abertura ao novo: curiosidade para aprender, imaginação criativa, interesse artístico (Instituto Ayrton Senna, 2020 *apud* Mato Grosso do Sul, 2021b, p. 9).

Os documentos abordam os anos iniciais e finais do ensino fundamental e propõem quais competências socioemocionais devem ser priorizadas durante cada etapa dos anos. Por exemplo, no 6º ano, orienta-se trabalhar atividades voltadas ao “entusiasmo, tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração” (Mato Grosso do Sul, 2021b, p. 10). A questão crucial não é como se trabalha o componente Projeto de Vida, mas sim a que papel ele se presta, enquanto ferramenta de articulação e projeção de sujeitos à vontade do capital. Por que acrescentar um componente que aborda aspectos socioemocionais e projeção de futuro desde a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental – 1º a 5ºano?

O componente, enquanto ferramenta de aplicação das competências socioemocionais, busca remodelar os educandos para se tornarem engrenagens do neoliberalismo, utilizando o exercício das cinco macrocompetências: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo.

Por que os estudantes precisariam desenvolver a autogestão? No Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (Caldas; Geiger, 2011, p. 178), o verbete “autogestão” é um conceito que pertence ao campo da economia e significa “o gerenciamento da empresa pelos próprios empregados”. Já em se tratando de autogestão pessoal, relaciona-se com o processo de adquirir responsabilidades sobre o seu dia a dia, tornar-se um indivíduo autônomo, “gerenciar compromissos, tarefas e objetivos” (Instituto Ayrton Senna, 2020a). No entanto, nota-se a relação com o mercado, uma vez que os sujeitos neoliberais são pautados pela premissa do “empresariamento de si”.

A relação com esse novo modelo de sujeito é reafirmada com o segundo domínio “engajamento com os outros”, que diz respeito à motivação e à abertura para interações sociais, bem como ao direcionamento de interesse e energia ao mundo externo, pessoas e coisas (Instituto Ayrton Senna, 2020b). Isto é, os sujeitos devem direcionar as energias para a socialização e a coletividade, sendo que, caso o sujeito falhe, encontrará conforto na amabilidade, que

[...] é uma macrocompetência que indica **o grau com que uma pessoa é capaz de agir** baseada em princípios e sentimentos de compaixão, justiça, acolhimento; **o quanto consegue conectar-se com os sentimentos das pessoas e se colocar no lugar do outro**. Refere-se à tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta, preocupando-se em ajudar os demais e ser solidário. O indivíduo amável apresenta preocupação com a harmonia social e valoriza a boa relação com os outros. É geralmente respeitoso, amigável, generoso, prestativo e disposto a confiar nas pessoas (Instituto Ayrton Senna, 2020c, p. 6 grifos meus).

Entretanto, se ainda assim os sujeitos não conseguirem alcançar seus objetivos ou metas, o quarto domínio, isto é, a resiliência emocional, os auxiliará, pois fará com que consigam lidar com as frustrações e fracassos, por meio de tolerância ao estresse e à frustração, bem como a autoconfiança (Instituto Ayrton Senna, 2020d). Posteriormente, de acordo com o quinto domínio, o indivíduo deve estar aberto ao novo, pois deve-se estar sempre aberto a novas experiências, sejam elas envolvendo as artes, tecnologia ou o próprio mercado (Instituto Ayrton Senna, 2020e).

Com essas reformas que vêm acontecendo na esfera educacional, não é novidade que os aparelhos privados de hegemonia consigam exercer influência nessas reformas, sendo que ofertar cursos/formações continuadas não é privilégio apenas do Instituto Iungo, estendendo-se também a outros, como o Instituto Ayrton Senna, que possui parceria com a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, ofertando a professores e

coordenadores pedagógicos formações continuadas, tais como os “Diálogos Socioemocionais”, em 2021.

O Organizador Curricular do Mato Grosso do Sul: Novo Ensino Médio (2021) destaca o Projeto de Vida enquanto componente curricular que deve permitir “[...] desenvolver uma escola favorável às práticas transformadoras, ao incentivar, encorajar e validar em todas as etapas a imaginação criativa dos estudantes projetando um futuro com perspectivas por meio de seus sonhos”, frisando que este “[...] objetiva fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 106).

O componente não se diferencia quando aplicado ao NEM, pois destaca que as aulas do componente devem apoiar a elaboração do Projeto de Vida, considerando o jovem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, respeitando a singularidade de cada estudante, seu percurso, expectativas, visão, escolhas e perspectivas, com foco no futuro e na tomada de decisões fundamentais para obter êxito nessa trajetória.

As escolas devem definir estratégias para desenvolver esse componente por meio de atividades que estimulem os estudantes a definirem objetivos para a sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã. Além disso, promover meios para que possam se organizar para alcançar suas metas, exercitem a determinação, a perseverança e a autoconfiança para realizarem seus projetos atuais e futuros (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 106).

Em consonância ao Currículo de Referência, a Secretaria de Estado de Educação elaborou o documento “Itinerários Formativos: Unidades Curriculares do Núcleo Integrador do Ensino Médio” (2022b), em que apresenta, além dos IFs Empreendedorismo Social, Ciências Integradas e Novas Tecnologias, Matemática Criativa, Linguagens e Interartes e Língua Espanhola, **o Projeto de Vida como unidade curricular**, destacando que este

[...] **objetiva fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais**, fortalecer o protagonismo juvenil, além de desenvolver integralmente o estudante em todas as suas dimensões (intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica) (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 114 grifo meu).

A proposta do Projeto de Vida, de acordo com o documento, é valorizar a diversidade de vivências culturais, a fim de se apropriar de conhecimentos e cenários que possam auxiliar os estudantes a terem

[...] **experiências que possibilite a entender as relações próprias do mundo do trabalho**, fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 114 grifo meu).

O documento encerra a apresentação destacando que

Projeto de Vida é um processo de planejamento cujo objetivo é contribuir para verdadeiramente **formar o cidadão autônomo, solidário e competente**, capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos, desafios, limites e possibilidades trazidos pelo século XXI. (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 114 grifo meu).

O perfil docente para lecionar a unidade curricular Projeto de Vida endossado pelo documento é o de um docente “articulador, mediador das aprendizagens, pesquisador, autor e protagonista” e que deve saber realizar a “escuta ativa, ser empático e possuir presença humana e pedagógica” (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 114).

Ao final, o documento destaca que “a Pedagogia da presença [é] entendida no sentido de uma ética do acolhimento, respeito e solidariedade que deve nortear a relação pedagógica entre o professor e o estudante” (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 134).

A missão do componente Projeto de Vida é fazer com que os estudantes projetem suas vidas à vontade do capital. Embora os documentos da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul sejam elaborados com rigor e, ao mesmo tempo, amor apologético, o componente possui objetivos relacionados à construção de sujeitos da sociedade neoliberal e à proposição que se tem de trabalhar o Projeto de Vida nos anos iniciais do ensino fundamental, reforçando assim a noção do “empresariamento de si”, pois supõe uma “integração da vida pessoal e profissional” [...], “uma mudança da relação com o tempo” [...] (Dardot e Laval, 2016, p. 336).

Em suma, o Projeto de Vida, construído enquanto componente curricular obrigatório não somente nos três anos do ensino médio, como também nos anos finais do ensino fundamental, deixa claro o “metamorfoseamento” existente que tenta ocultar as

verdadeiras intencionalidades do capital, a partir da ideia de se desenvolver o protagonismo, a autonomia e o autoconhecimento.

A configuração atual desse componente busca trabalhar o socioemocional dos educandos a fim de que aprendam a lidar com o fracasso iminente que a influência neoliberal causa na esfera educacional, com a primazia do ‘empresariamento de si’, a autossuficiência e a ideia de que se o sujeito que não obtiver sucesso no mundo do trabalho, será porque não se esforçou o suficiente para tanto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou uma análise documental referente à política pública do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul entre 2021-2022 e a fixação do componente curricular Projeto de Vida. No decorrer da elaboração da dissertação, alguns objetivos específicos foram estabelecidos: 1) produzir reflexões sobre o processo de reestruturação da educação básica brasileira por meio da apreciação da política do Novo Ensino Médio utilizando levantamento bibliográfico e análise documental da legislação, bem como materiais orientadores da implementação do NEM no país; 2) avaliar o movimento de contrarreforma do ensino médio a partir do recorte temporal entre 2018 a 2022, identificando como tem ocorrido a implementação do NEM por parte dos estados brasileiros; 3) analisar a Lei n. 13.415/2017 por meio das normativas que regulamentam a implementação do NEM na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul – REE/MS, avaliando a estrita relação entre Projeto de Vida e competências socioemocionais e a introdução dos itinerários formativos nas grades curriculares da etapa do ensino médio sul-mato-grossense.

Tais objetivos foram cruciais para o desenvolvimento desta dissertação, pois materializam o que era esperado, além de terem auxiliado na elucidação da hipótese levantada ao longo da elaboração do trabalho, como ficou evidenciado nos capítulos estruturados neste relatório de dissertação.

A dissertação analisou a Lei n. 13.415/2017, que instituiu, portanto, um novo modelo de ensino médio na educação básica brasileira, cuja premissa central se baseia em modelos neoliberais de educação para formar de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, com vistas a um projeto societário de mundo baseado em preceitos do mercado neoliberal e na individualização do sujeito, em contraponto direto aos processos coletivos de produção social. Além disso, há o fomento ao protagonismo dos estudantes, proporcionando que escolham, por exemplo, quais disciplinas cursar, ou ainda, se optam diretamente por um itinerário formativo voltado para a educação profissional, como se o Estado pudesse oferecer amplas opções de escolhas a esses estudantes, subsidiando e financiando um novo ensino médio que está além de suas capacidades financeiras e organizacionais de oferecer educação com qualidade, socialmente referendada e almejada pelas parcelas de estudantes da educação média pública, como a revisão bibliográfica tem demonstrado.

O estado da arte apresentado no capítulo 2 demonstrou diversas críticas produzidas ao longo de 5 anos (2018-2022), revelando que o componente é um sequestro de habilidades e conteúdo dos outros componentes curriculares – o que ficou ainda mais evidente no ano de 2024, com a publicação de um currículo voltado ao Projeto de Vida.

Nesse sentido, esta dissertação evidencia que o movimento da política pública do NEM no estado de Mato Grosso do Sul se deu de forma muito aligeirada, não apresentando possibilidades de discussões mais amplas com setores da sociedade civil e a academia, muito menos condições suficientes para ser ofertado nas escolas públicas da REE/MS. Dessa maneira, reafirmamos que não houve ampla discussão com a sociedade e nem no estado de Mato Grosso do Sul, que foi o primeiro a realizar a implantação do NEM. Ainda nesse sentido, o governo do estado de Mato Grosso do Sul anunciou no ano de 2022 diversas reformas nas unidades escolares do estado, fazendo com que se tornasse ainda mais inviável uma efetiva implementação do novo currículo.

Sendo assim, a fim de elucidar a primeira questão anunciada na introdução desta dissertação – 1) Como se deu o processo de reestruturação da educação básica? –, realizaram-se levantamento e revisão bibliográfica, a partir dos quais podemos afirmar que o processo de reestruturação da educação básica, principalmente a etapa do ensino médio, se deu a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2014), que já anunciava ser necessário realizar alterações na etapa, materializando-se e consolidando-se primeiramente com a MP n. 746 e posteriormente com sua readequação, que a transformou na Lei n. 13.415/2017, e, por fim, com a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), em 2018. A BNCC-EM desempenhou um papel estratégico na implementação do NEM em termos de qual papel a etapa do ensino médio assumiria, pois fora elaborada sob forte influência de instituições público-privadas e pelo Movimento Pela Base, conforme Costola e Borghi (2018) pontuam em seu trabalho. Como em um processo de aligeiramento das discussões, assim como não se ouviu e nem se acataram em nível nacional as sugestões de reformulação, optando-se por um modelo mais condizente com o mercado, no estado de Mato Grosso do Sul, houve praticamente um alinhamento com as decisões da política nacional sem o devido equacionamento das vozes locais para tal reformulação.

Essa influência exposta no levantamento bibliográfico é corroborada por Dourado (2013) ao analisar o cenário neoliberal e sua influência, principalmente nas políticas públicas, apresentando ideias de estreitamento curricular e flexibilização. Para além disso, a contrarreforma do ensino médio, enquanto política neoliberal de educação, além

de estreitar e flexibilizar o currículo, também possibilita que a juventude brasileira menos abastada economicamente finalize os estudos e saia da etapa do ensino médio apta ao mercado de trabalho por conta da proposição da formação profissional e tecnológica, além, é claro, de sair empregado. Contudo, não há as mesmas oportunidades para todas as cidades do país, pois não se trata de uma política pública que pense a realidade social e econômica de cada indivíduo, pois o que se pensa é em alimentar a máquina capitalista. Dantas (2020) evidencia esse caráter mercadológico e de formação para o trabalho no Novo Ensino Médio a partir das análises dos textos da BNCC elaborados e discutidos ao longo dos anos de 2015, 2016 e 2017, além de serem baseados na pedagogia das competências.

A partir do capítulo 1, foram elucidadas as seguintes perguntas: 2) “Como se caracteriza o movimento de implementação do Novo Ensino Médio?”; 3) “Como ocorreu a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul – REE/MS?”; e 4) “Qual a função desempenhada pelo componente Projeto de Vida e a sua relação com as competências socioemocionais no currículo do Novo Ensino Médio sul-mato-grossense?”. Em relação a como se caracterizou o movimento de implementação do NEM, constatamos que se tratou de um movimento que não dialogou com professores ou a academia, tampouco com os próprios estudantes e a comunidade externa, além de haver nítido viés mercadológico, privilegiando atores empresariais e parcerias público-privadas em sua elaboração, implementação e até execução nos estados brasileiros.

As pesquisas apresentadas no decorrer do estado da arte no capítulo 2 corroboram tais constatações, especificamente os estudos presentes no dossiê publicado pela Revista Retratos da Escola, que versa sobre a implementação do NEM pelo país. Dragone Moura (2022), Perboni e Lopes (2022), Batista, Pereira, Abreu e Pessoa (2022) destacam a participação das parcerias público-privadas na implementação do NEM em estados como Amapá, Mato Grosso do Sul e São Paulo, representados por institutos como o Instituto Ayrton Senna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Unibanco, Instituto Iungo, entre outros.

Além disso, o estado da arte reforçou a crítica ao componente Projeto de Vida, fazendo com que este assumisse um papel central nesta dissertação. Nos levantamentos bibliográficos e na revisão, o componente aparece sob duas perspectivas: a de que pode ser considerado uma ferramenta para a promoção da educação integral (Santos e Gontijo, 2020) e a de que o Projeto de Vida serve à vontade do capital e atua como ferramenta de

preparação da juventude para o mercado de trabalho, isto é, embora utilize o véu do protagonismo, apresenta diversos traços da lógica neoliberal (Alves e Oliveira, 2020; Estormovski e Esquinsani, 2020; Souza, Cerce e Brito, 2021; Chaves e Lima, 2022; Jakimiu, 2022; Sampaio, 2022).

Ademais, o Novo Ensino Médio possui ainda outras características marcantes, tais como a flexibilização do currículo, a desobrigatoriedade de oferta de diversas disciplinas, exceto Língua Portuguesa e Matemática, que são obrigatórias, e a possibilidade de inserção e atuação de profissionais de notório saber nas salas de aula, que contribuem ainda mais para a fragilização da educação básica.

Por fim, realizaram-se a mobilização e análise dos seguintes documentos produzidos pela REE/MS que orientam a implementação e execução do NEM: Catálogo das Unidades Curriculares (Mato Grosso do Sul, 2020a); Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2021a), que apresenta os conteúdos e habilidades específica, além de contextualização regional, quantidade de escolas, entre outros aspectos; Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2021/2022), em que se apresentava o detalhamento de como ocorreria a implementação e execução do NEM; a Resolução/SED n. 3.696/2021, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul que operacionalizam a modalidade de educação básica do campo, além de outras providências (Mato Grosso do Sul, 2021b); Unidades Curriculares Eletivas: Roteiro prático das Eletivas – adaptado (Mato Grosso do Sul, 2022a), que dispõe sobre orientações gerais para trabalhar as unidades curriculares eletivas; Orientações Sobre o Novo Ensino Médio: Execução das aulas não presenciais (Mato Grosso do Sul, 2022b), que orienta o trabalho docente a despeito das aulas não presenciais referentes às unidades curriculares e dos itinerários formativos integradores; Itinerários Formativos: Unidades curriculares do núcleo integrador do ensino médio (Mato Grosso do Sul, 2022c), que apresenta a ementa dos núcleos Ciências Integradas e Novas Tecnologias, Empreendedorismo Social, Matemática Criativa, Intervenção Comunitária, Linguagens e Interartes, Língua Espanhola e Projeto de Vida; o Plano de Ação Para Orientações às Escolas e Acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos – PAIF (Mato Grosso do Sul, 2022d), que apresenta orientações gerais, critérios para aprovação do Plano de Implementação dos Itinerários Formativos (PIIF), metodologias de acompanhamento da implantação dos itinerários formativos e apoios ofertados pela secretaria.

As análises realizadas em torno dos documentos revelaram os diversos dissensos na etapa do ensino médio, ressaltando o caráter fortemente mercadológico e economicista que idealiza e coloca em prática um modelo educacional classista que delimita as opções dos jovens sul-mato-grossenses por meio da fragilização e fragmentação do ensino.

Nesse sentido, a formação profissional e o Projeto de Vida se apresentam como uma alternativa difícil de ser alinhada em termos materiais à educação pública. Estas servem como ferramenta de reflexão para pensarmos o tipo de formação que está sendo ofertada para a juventude brasileira. Uma formação voltada à produção de mão de obra barata que já sairá do Novo Ensino Médio qualificada e apta ao mercado de trabalho.

Em verdade, como apresentado no artigo “O Novo Ensino Médio e a Formação Para o Trabalho” (Fernandes e Souza, 2022), não é somente a política pública contrarreformista que degrada a educação básica gratuita, mas as ferramentas e/ou componentes que são utilizados para auxiliar na implementação da lógica de acumulação flexível, tais como o Projeto de Vida e a educação socioemocional, que, embora se camuflam ao utilizarem habilidades de outros componentes curriculares, induzem os jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária em escolas sem infraestrutura ou em estado de reforma estrutural.

Essa mesma abordagem que busca flexibilizar e adaptar os indivíduos às vontades do capital acaba proliferando ainda mais a criação de indivíduos-empresas: aqueles sujeitos que se intitulam empreendedores e que são, na grande maioria, frutos desse movimento que mercadifica os seres humanos.

Em suma, a coleta e análise dos documentos demonstram que o Novo Ensino Médio e o Projeto de Vida contribuem para um projeto societário que reforça as desigualdades sociais, à medida em que se destina às classes menos favorecidas um campo limitado de opções com os itinerários formativos profissionalizantes superficiais e feirão de empregos, enquanto para outros, ditos privilegiados, há uma boa preparação na formação geral, com encaminhamentos para o mundo acadêmico.

Esta pesquisa marca o encerramento de mais um ciclo em minha trajetória na academia. Inicialmente, esta pesquisa marcaria a minha progressão de carreira, no entanto, significa que posso tentar alçar voos mais longos, fazer o que sempre sonhei em fazer desde que ingressei no ensino superior, que é ser pesquisadora.

Com isso, surgem novos questionamentos sobre o Projeto de Vida. Para que serve? Por que foi inserido no currículo da REE/MS? Em verdade, as perguntas são

muitas e há necessidade de se continuar pesquisando não somente o Projeto de Vida, mas os efeitos que o NEM acarretará na educação pública e gratuita.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. *Revista Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 8, p. 19-35, 2020.

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. O ‘Novo’ Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 89-109, jan./abr. 2022.

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, e227145, 2017.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez., 2016.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. A Contrarreforma do Ensino Médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei n. 13.415/2017. Brasília: ANDES-SN, 2017. 32p.

ANDRADE, M. C. P.; SILVA, J. A.; LAMARÃO, M. Expressões do Empresariamento da Educação de Novo Tipo: interseções do “novo” FUNDEB com as propostas de SNE e ADE. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 311-336, abr., 2021.

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

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? *Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.*, v. 19, n. 70, mar., 2011.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set.-dez., 2005.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BARTOLOZZI, E.; CYPRIANO, A. M. C. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 443-461, mai./ago. 2022.

BATISTA, S. S. S.; PEREIRA, D. C.; ABREU, C. B. M.; PESSOA, M. R. S. Profissionalização e a Reforma do Ensino Médio: dispositivos institucionais na política pública paulista. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 483-503, mai./ago., 2022.

BATISTA, S. S. S.; PEREIRA, Daniel C.; ABREU, C. B. M.; PESSOA, M. R. S. Profissionalização e a reforma do ensino médio: dispositivos institucionais na política pública paulista. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 483-503, mai./ago. 2022.

BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. *Revista brasileira de política e administração da educação*, Recife, v. 24, n. 3, p. 557-575, set./dez. 2008.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 111-125, jan./abr. 2022.

BEZERRA, D. S. **Ensino Médio (Des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal/RN: Editora IFRN, 2013. 124p.

BORGHI, R. F. Atuação do Setor Privado no Processo de Construção Curricular: o sequestro dos fins públicos da educação. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, v. 25, n. 3, p. 2744-2758, set./dez., 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 6 de janeiro de 2021, Seção 1, pp. 19-23.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº. 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 16 de dez. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. **Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)**, como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no parecer CNE/CP n. 15/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 120 a 122.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> (Acesso em 07 de jan. 2022).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.005, de 15 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta preliminar. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta preliminar. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta preliminar. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. MEC/CONSED/ANEC, 2021. 72p. Disponível em: <<https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>> (Acesso em: 06 de jan. 2022).

CAMILLO, E. J.; MOURA, D. H. Trabalho, Capitalismo e a Classe Trabalhadora: do Taylorismo-Fordismo ao Toyotismo Uberizado. *Revista Trabalho & Educação*, v. 30, n. 1, p. 17-31, set./dez., 2021.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A Implementação do Novo Ensino Médio Nos Estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago., 2022a.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 509-534, mai./ago. 2022b.

CATINI, C. O brutalismo vai à escola. Blog da Boitempo. 13/09/2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/09/13/o-brutalismo-vai-a-escola/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CHAVES, P. M.; LIMA, G. L. F. F. Instituto Iungo e a Juventude no Ensino Médio: projeção da vida subordinada ao capital. *Revista Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 14, n. 2, p. 545-576, ago., 2020.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CORDÃO, F. A. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Básica e Suas Implicações na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. *B. Téc. Senac: R. Educ., Prof.*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, set./dez., p. 41-55, 2011.

CORRÊA, S. S.; FERRI, C.; GARCIA, S. R. O. O que esperar do Novo Ensino Médio? *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 15-21, jan./abr. 2022.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os Reformadores Empresariais e as Políticas Educacionais: análise do movimento todos pela Base Nacional Comum. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara/SP, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez., 2018.

COUTINHO, C. N. A Época Neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma? *Revista Novos Rumos*, Marília/SP, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun., 2012.

DANTAS, J. S. As Ciências Humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio em Tempos de Ultraconservadorismo. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-7, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. 416p.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *RBPAAE*, v. 29, n.2, p. 367-388, mai./ago., 2013.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A Arte do Disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *RBPAAE*, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago., 2019.

DRAGO, C. C.; MOURA, D. H. Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 357-376, mai./ago. 2022.

ESTORMOVSKI, R. C.; ESQUINSANI, R. S. S. O Componente Curricular Projeto de Vida Como Elemento Particular da Relação Entre Escola Pública e a Conjuntura Brasileira. In. **XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul – Educação: Direitos de todos e condição para a democracia**, p. 1-5, 2020.

FERNANDES, S. J.; SOUZA, M. L. de. O Novo Ensino Médio e a Formação Para o Trabalho. *Revista Educação Básica em Foco*, v. 3, n. 3, jul./set., 2022.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 21-48.

FIGUEIRÊDO, A. M.; OLIVEIRA, M. C. M. F.; SILVA, S. G. A Política de Formação Continuada Para Professores de Sociologia em Tempos Atuais: desafios frente à contrarreforma do ensino médio. *Revista Cocar*, v. 13, n. 27, p. 157-178, set./dez., 2019.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: CIAVATTA, M. (Org.) **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GARCIA, S. R. O.; CZERNISK, E. C. S.; PIO, Camila Aparecida. ‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022.

GONÇALVES, S. da R. V. Novo Ensino Médio? Quem conhece não aprova! In. **39ª Reunião Nacional da ANPEd – Educação Pública e Pesquisa: ataque, lutas e resistências**, Niterói/RJ, 20 a 24 out., 2019.

GOUVEIA, M. J. A. Educação integral com a infância e juventude. In: CENPEC. **Educação integral**. São Paulo, 2006. p. 77-85. (Cadernos Cenpec, n. 2).

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

IMMIANOVSKY, C.; SCHREIBER, A. C. Q. Juventude e educação no Brasil: qual educação? *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 39-51, jan./abr. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias Para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais: Autogestão**. Instituto Ayrton Senna, 12 ago. 2020a. 31p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias Para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais: Engajamento com os outros**. Instituto Ayrton Senna, 03 set. 2020b. 27p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias Para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais: Amabilidade**. Instituto Ayrton Senna, 25 ago. 2020c. 31p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias Para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais: Resiliência emocional**. Instituto Ayrton Senna, 15-2 jul. 2020d. 25p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias Para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais: Abertura ao novo**. Instituto Ayrton Senna, 29 jul. 2020e. 25p.

JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 267-283, mai./ago. 2022.

JAKIMIU, V. C. L. Projeto de Vida no Currículo do Ensino Médio: a educação a serviço da Pedagogia do Mercado. *Revista Cocar*, v. 17, n. 35, p.1-25, 2022.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LÉLIS, U. A. Políticas e Práticas do Terceiro Setor Para a Educação no Contexto de “(Contra)Reforma” do Estado. In. **28ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu/MG, 16 a 19 de out., 2005.

LIMA, M. C. S.; GOMES, D. J. L. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 313-336, mai./ago. 2022.

MACEDO, R. M. Direito ou Privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 34, n. 73, p. 262-280, mai./ago., 2021.

MACHADO, P. H. S. S. O sentido da política educacional no capitalismo dependente, o Ensino Médio e a Lei 13.415/17: qual o propósito de reformar a formação secundária brasileira? In. **39ª Reunião Nacional da ANPEd – Educação Pública e Pesquisa: ataque, lutas e resistências**, Niterói/RJ, 20 a 24 out., 2019.

MALANCHEN, J.; TRINDADE, D. C.; JOHANN, R. C. Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio em Tempos de PANDEMIA. *Momento: diálogo em educação*, v. 30, n. 1, p. 21-45, jan./abr., 2021.

MARRACH, S. A. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. P. 42-56.

MARQUES, H. J.; SANTOS, F. A. A Qualidade da Educação Como Prioridade da Agenda Pós-2015: mais do mesmo? In. **38ª Reunião Nacional da ANPEd, Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência**, 1º a 05 de out., São Luís/MA, 2017.

MARTINS, M. D. O Assédio à Educação Pública e a Resistência Estudantil no Brasil Contemporâneo. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista/BA, v. 16, n. 41, p. 849-868, Ed. Espec., 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de Unidades Curriculares**. 1º semestre. Organizadores Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande – MS: SED, 2020. 66p.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. Organizadores Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande – MS: SED, 2021. 375p.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Itinerários Formativos Unidades Curriculares do Núcleo Integrador do Ensino Médio**. Organização Coordenadoria de Políticas Para o Ensino Médio e Educação Profissional. Campo Grande – MS: SED, 2022. 134p.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Sobre o Novo Ensino Médio**: Execução das aulas não presenciais. Campo Grande – MS: SED, 2022. 5p.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **PAIF – Plano de Ação Para Orientações às Escolas e Acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos**. Campo Grande – MS: SED, 2022. 20p.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Organizadores Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande – MS: SED, 2021/2022. 60p.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Projeto de Vida: anos iniciais do Ensino Fundamental. Campo Grande – MS: SED, 2021a. 45p.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Projeto de Vida: anos finais do Ensino Fundamental. Campo Grande – MS: SED, 2021b. 62p.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Unidades Curriculares Eletivas**: Roteiro prático das eletivas – adaptado. Campo Grande – MS: SED, 2022a. 33p.

MATUOKA, I. O impacto do teto de gastos nas políticas de educação. **Centro de Referência em Educação Integral**, notícias, reportagens, 29 de nov., 2017. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-impacto-do-teto-de-gastos-sobre-as-politicas-de-educacao/>> Acesso em: 07 mar. 2023.

MEIRA, W. S.; GIARETA, F. A. Mediação Capitalista Sobre o Trabalho e as Implicações Para a Educação: aproximações teóricas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente/SP, v. 17, p. 108-118, jan./dez., 2020.

MENDES, S. R. O conceito de áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 29, p. 479-490, mai./ago., 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 78p.

MINTO, C. A. **(Contra) Reformas na educação brasileira**: ontem e hoje. In: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S (Org.) *As contrarreformas na educação hoje*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

MONTEIRO, S. R. M.; SILVA, M. L. O Itinerário Técnico e Profissional na Reforma do Ensino Médio: o protagonismo do retrocesso. In. **39ª Reunião Nacional da ANPEd - Educação Pública e Pesquisa: ataque, lutas e resistências**, Niterói/RJ, 20 a 24 out., 2019.

NEGRÃO, A. R. M.; HORA, D. L. O “Novo” Ensino Médio Paraense da Lei nº. 15.415/2017: dissensos, disputas e resistências. In. **39ª Reunião Nacional da ANPEd - Educação Pública e Pesquisa: ataque, lutas e resistências**, Niterói/RJ, 20 a 24 out., 2019.

NOGUEIRA, S. C. C.; TAVARES, D. M. G. A Relação Conflituosa Entre a Meta 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Emenda Constitucional 95/2016. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, v. 10, n. 34, 2020.

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, R. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2003.

PAZIANI, R. R. A Quem Serve a Base Nacional Comum Curricular? dos apontamentos críticos na área de ciências humanas à análise específica do curso de história (UNIOESTE). *Revista Temas & Matizes*, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 44-65, jan./jun., 2017.

PELLANDA, A. Em 2019, a educação perdeu R\$ 32,6 bi para o Teto dos Gastos. **Le Monde Diplomatique Brasil**, Acervo Online, 26 abr., 2020. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-educacao-perdeu-r-326-bi-para-a-ec-95-do-teto-de-gastos/>> Acesso em: 08 mar. 2023.

PERBONI, F.; LOPES, M. L. M. F. Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 377-397, mai./ago. 2022.

PEREIRA, N. F. F. P. A Historicidade da Dualidade na Educação: a contrarreforma do Ensino Médio. Orientador Prof. Dr. Fernando José Martins. 2022. 330p. **Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras)** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus Foz do Iguaçu. Orientador Prof. Dr. Fernando José Martins. 2022. 330p.

PEREIRA, N. S.; CIAVATTA, M.; GAWRYSZEWSKI, B. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 463-481, mai./ago. 2022.

PINTO, J. M. R. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2002.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional: por uma leitura sociológica – Poder e conhecimento em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POSSAMAI, Tamiris; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 53-69, jan./abr. 2022.

PRADO, M. D.; KLEM, A. P. F.; GARCEZ, M. S. S. O Novo Ensino Médio e Seus Itinerários Formativos: a educação empreendedora científica na escola em debate. In. **VII Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONEPE: Educação e Sociedade: a nova fronteira da ciência**, 23 a 27 de nov., 2020.

QUADROS, S. F. A Atuação da Burguesia Brasileira na Reforma do Ensino Médio. In. **39ª Reunião Nacional da ANPEd - Educação Pública e Pesquisa: ataque, lutas e resistências**, Niterói/RJ, 20 a 24 out., 2019.

QUEIROZ, C. M. et al. Evolução do Ensino Médio no Brasil. **V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, Uberlândia/MG, 06 a 08 de dez., 2009.

QUEIROZ, L. M. S.; AZEVEDO, A. A. Parcerias público-privadas: ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 295-313, mai./ago. 2022.

RAMOS, M. N. Pedagogia das Competências. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**, Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>> (Acesso em: 06 de jan. 2022).

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 63-88, jan./abr. 2022.

REGATTIERE, M.; CASTRO, J. (Orgs.) **Ensino Médio e Educação Profissional: Desafios da Integração**. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010.

REIS, D. M. Reforma e BNCC do Ensino Médio: considerações de docentes de Sociologia de escolas estaduais de Pouso Alegre/MG. In. **40ª Reunião Nacional da ANPEd – Educação Como Prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!** Universidade Federal do Pará, set. Out., 2021.

RIBEIRO, G. L. C. Programa “Novos Caminhos” Como Desdobramento da Reforma do Ensino Médio: o que há de novo? In. **40ª Reunião Nacional da ANPEd – Educação Como Prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!** Universidade Federal do Pará, set. Out., 2021.

SAMPAIO, F. S. A Intencionalidade Formativa nos Projetos de Vida do PNLD 2021. *Revista Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-24, 2022.

SANTOS, K. S.; GONTIJO, S. B. F. Ensino Médio e Projeto de Vida: possibilidades e desafios. *Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Nova Paideia*, Brasília/DF, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020.

SARAIVA, M.; CHAGAS, Â.; LUCE, M. B. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 419-442, mai./ago. 2022.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e Gerenciamento da Educação Para o Desenvolvimento Sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, ago., p. 693-714, 2020.

SILVA, A. V. M. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 70. p. 197-209, 2016.

SILVA, D. N. S.; GOMES, E. T. A.; SERNA, A. G. Educação Ambiental no Novo Ensino Médio: o que há de ‘novo’? *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 127-147, jan./abr. 2022.

SILVA, F. D. S.; SENA, I. P. F. S. Base Nacional Comum Curricular: confronto entre o marco legal e a política em implementação. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade – LES*, v. 26, n. 52, p. 249-270, 2022.

SILVA, F. L. G. R.; MARTINI, T. A. A Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina: impactos sobre o trabalho e a formação continuada dos trabalhadores da educação. In. **40ª Reunião Nacional da ANPEd – Educação Como Prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!** Universidade Federal do Pará, set. Out., 2021.

SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 398-417, mai./ago. 2022.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. V. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr., 2018.

SOUZA, A. C. Neoliberalismo, Reforma do Ensino Médio no Brasil e Suas Implicações Sobre a Educação Geográfica. *Ensino & Pesquisa*, v. 22, e. 26, p. 1-12, 2018.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. O Direito à Educação Básica nas Declarações Sobre Educação Para Todos de Jomtien, Dakar e Incheon. *Revista On-Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, mai./ago., 2018.

SOUZA, M. L.; CERCE, L. M. R.; BRITO, R. O. A Contribuição do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais na Construção do Projeto de Vida na Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica – DECT*, Espírito Santo, v. 11, n. 1, p. 98-124, dez., 2021.

TAVARES, C. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. *Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 31, n. 2, pp. 141-150, 2009.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. UNESCO.

UNESCO. Marco da Educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. UNESCO.

VIDAL, E. M.; OLIVEIRA, A. G. L. S.; AVELAR, D. M. A reforma do ensino médio no Ceará. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 34, p. 337-356, mai./ago. 2022.

VIEIRA, F. S.; BENEVIDES, R. P. S. **Os impactos do Novo Regime Fiscal para o financiamento do Sistema Único de Saúde e para a efetivação do direito à Saúde no Brasil.** Nota Técnica nº 28 do IPEA, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7270/1/NT_n28_Disoc.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2023.

ZIMMERMANN, G. O.; THIELE, J. E.; LANG, M. Os Itinerários na Formação de um Sujeito: reflexões acerca do Novo Ensino Médio. In. **Bicentenário da Independência – 200 Anos de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil**, 24 a 28 de outubro, 2022.