

ENSINO MÉDIO “EM DEBATE”: Pesquisas, Currículos, Tensões e Disputas

Organizadoras
Bruna de Oliveira Gonçalves
Carolina Giovannetti
Jéssica Sapore de Aguiar



ENSINO MÉDIO “EM DEBATE”: Pesquisas, Currículos, Tensões e Disputas



Organizadoras
Bruna de Oliveira Gonçalves
Carolina Giovannetti
Jéssica Sapore de Aguiar

ENSINO MÉDIO “EM DEBATE”: Pesquisas, Currículos, Tensões e Disputas

1^a Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro

2024

Copyright © 2024 dos autores.

Editora De Castro

Editor: Carlos Henrique C. Gonçalves

Conselho Editorial:

Prof. Dr Alonso Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Prof. Dr Antenor Antonio Gonçalves Filho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira

Universidade Federal de Goiás – UFG

Profª Drª Camila Mugnai Vieira

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Profª Drª Cláudia Starling Bosco

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / FaE

Prof. Dr Felipe Ferreira Vander Velden

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr Fernando de Brito Alves

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira

Universidade Federal do Pará – UFPA

Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof Dr Hugo Leonardo Pereira Rufino

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus

Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Profª Drª Jacyene Melo de Oliveira Araújo

Universidade Federal de Rio Grande do Norte - UFRN

Profª Drª Jâima Pinheiro de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Educação – UFMG / FAE

Profª Drª Jucelia Linhares Granemann

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS

Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima

Universidade Federal do Tocantins - UFT

Prof. Dr Lucas Farinelli Pantaleão

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profª Drª Luciana Salazar Sagado

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / LABEPPE

Prof. Dr Luis Carlos Paschoarelli

Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faac

Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profª Drª Marcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Marcio Augusto Tamashiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Tocantins – IFTO

Prof. Dr Marcus Vinícius Xavier de Oliveira

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Mauro Machado Vieira

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr Osvaldo Copertino Duarte

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Profª Drª Zulma Viviana Lenarduzzi

Facultad de Ciencias de la Educación – UNER, Argentina

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT):

Editora De Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

E59 Ensino médio "em debate" : pesquisas, currículos, tensões e disputas [recurso eletrônico] / organizadoras Bruna de Oliveira Gonçalves, Carolina Giovannetti e Jéssica Sapore de Aguiar. — 1. ed. — São Carlos : De Castro, 2024.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-6036-345-8

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Ensino médio – Curriculos. 3. Reforma do ensino – Brasil. 4. Curriculos – Brasil – Planejamento. 5. Educação – Aspectos sociais. I. Gonçalves, Bruna de Oliveira. II. Giovannetti, Carolina. III. Aguiar, Jéssica Sapore de. IV. Título.

CDD23: 375.001

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

Editora De Castro

contato@editoradecastro.com.br

editoradecastro.com.br



AGRADECIMENTOS

*À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de
Minas Gerais (FAPEMIG), pelo apoio financeiro.*

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Adriana Maria Cancella Duarte 9

APRESENTAÇÃO

Bruna de Oliveira Gonçalves

Carolina Giovannetti

Jéssica Sapore de Aguiar 19

1^ª SEÇÃO

ANÁLISE CURRICULAR DO

"NOVO" ENSINO MÉDIO:

TENSÕES, SILÊNCIOS E DISPUTAS

23

CAPÍTULO 1

CATÁLOGO OU "CARDÁPIO DE ELETIVAS": (IN)DIGESTÃO DO/NO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS (2022/2023)

Álida Angélica Alves Leal 29

CAPÍTULO 2

ENTRE APAGAMENTOS E SILÊNCIOS: HISTÓRIA DAS MULHERES NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

Carolina Giovannetti

Shirlei Rezende Sales 53

CAPÍTULO 3

NARRATIVAS DOCENTES ACERCA DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO "NOVO" ENSINO MÉDIO (LEI N° 13.415): DESAFIOS E RETROCESSOS

Edney Wagner da Silva

Fabrícia Ribeiro Gontijo

Fernando Miranda Arraz

Cláudia Starling 75

CAPÍTULO 4

A IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: PESQUISA DOCUMENTAL DOS ÓRGÃOS OFICIAIS

DE EDUCAÇÃO EM MG

Gabriel Lyra de Melo Franco 91

CAPÍTULO 5

"PROJETO DE VIDA" COMO EM(PRESA): A GOVERNAMENTALIDADE

NEOLIBERAL PRESENTE NO CURRÍCULO REFERÊNCIA

DO NOVO ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS

Jéssica Sapore de Aguiar 105

2^ª SEÇÃO

INTERFERÊNCIAS MERCADOLÓGICAS E GOVERNAMENTALIDADE

NEOLIBERAL NO "NOVO" ENSINO MÉDIO 125

CAPÍTULO 6

A FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL DAS JUVENTUDES MINEIRAS A PARTIR DO NOVO ENSINO MÉDIO(NEM) E NO PROJETO TRILHAS DE FUTURO: A

PRODUÇÃO DO SUJEITO FLEXÍVEL

Bruna de Oliveira Gonçalves 129

CAPÍTULO 7

NOVO ENSINO MÉDIO: AS TECNOLOGIAS DA GOVERNAMENTALIDADE

NEOLIBERAL CENTRADAS NO CURRÍCULO E NA DOCÊNCIA

Glhebia Gonçalves de Oliveira Dourado

Shirlei Rezende Sales 149

CAPÍTULO 8

O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: UMA REFLEXÃO SOBRE AGENTES PRIVADOS A PARTIR DO PROJETO SOMAR

Ana Maria Alves Saraiva

Gleissiton Gualberto Alves da Silva

Alany Cristina Fernandes Silva 169

CAPÍTULO 9

A ESCOLA OCULTA: OS INSTITUTOS FEDERAIS NA MARGEM DA (CONTRA) REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Helen Cristina do Carmo

Jorddانا Rocha de Almeida 183

3^ª SEÇÃO

IMPACTOS DAS REFORMAS NO

ENSINO MÉDIO NAS JUVENTUDES

193

CAPÍTULO 10

A CONDIÇÃO JUVENIL INTERROGA O NOVO ENSINO MÉDIO

Geraldo Leão 197

CAPÍTULO 11

PEDAGOGIA DO PROTAGONISMO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E JUVENTUDE NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Juliana Batista dos Reis 219

CAPÍTULO 12

#REVOGANEM! UMA NECESSÁRIA LUTA EM DEFESA DA JUVENTUDE BRASILEIRA

Shirlei Rezende Sales

Álida Angélica Alves Leal 237

CAPÍTULO 13

A SITUAÇÃO DO DEBATE SOBRE O NEM NAS PRODUÇÕES

ACADÊMICAS BRASILEIRAS

Bryan Miranda de Meira Serra 247

CAPÍTULO 14

O DEBATE DO NEM NAS MÍDIAS DIGITAIS

Bryan Serra

Vitória Freitas 253

PREFÁCIO

Adriana Maria Cancella Duarte¹

Este livro está sendo publicado pelo Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Ensino Médio - **EM Debate**, em uma hora crucial para essa etapa da educação básica, quando se encontra em marcha a luta de docentes, pesquisadores/as, estudantes, associações profissionais, fóruns, sindicatos, entre outros grupos e instituições, pela revogação integral da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Essa reforma foi realizada em 2016/2017, no governo de Michel Temer, por meio de Medida Provisória (MP), logo após o golpe promovido pelos setores mais conservadores do Congresso Nacional, pelo empresariado e pelas mídias privadas dominantes em nosso País, em que a legítima presidenta da República, Dilma Rousseff, foi deposta.

Este grupo de pesquisa começou a se formar no ano de 2017, no interior da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a partir da proposta das professoras Mônica Ribeiro (Universidade Federal do Paraná - UFPR) e Nora Krawczyk (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP) de acompanhar, nos estados federativos, a implementação da contrarreforma do Ensino Médio, por meio do desenvolvimento da pesquisa intitulada “Reforma do Ensino Médio com a Lei nº 13.415/2017: percursos das redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio”.

Nessa ocasião, o grupo era composto por docentes da FaE/UFMG e congregava professoras do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - **Gestrado** e do Observatório da Juventude - **OJ** e seus/ suas orientandos/as. Assumi informalmente a coordenação desse grupo, que iniciou as atividades da pesquisa mencionada em Minas Gerais.

Atualmente, o **EM Debate** conta com 19 integrantes e comprehende docentes da FaE/UFMG, pedagogas de institutos federais e estudantes de

¹ Professora Titular do Departamento de Administração Escolar - Faculdade de Educação - UFMG (aposentada em 2020). Vice-coordenadora do Grupo de Estudos: Política Educacional e Trabalho Docente/GESTRADO/FaE/UFMG, filiado à Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente /Rede Estrado - CLACSO (2003 - 2020). Editora de **Educação em Revista**, periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG (2017 - 2019-1). Coordenadora do Programa de Doutorado Latino Americano em Educação do PPGE - FaE - UFMG (2011-2013). Estágio pós-doutoral: Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ (2007-2008); Programa de Pós-graduação em Educação - Unicamp (2015/1), Programa de Pós-graduação em Educação - PUC Minas (2015/2). Doutora em Educação - UFMG (2002). Mestre em Serviço Social - PUC/São Paulo (1989). Estudos e pesquisas nas áreas de política educacional e trabalho docente (ênfase nas temáticas das reformas e novas regulações educacionais, gestão dos sistemas públicos de educação e das escolas).

doutorado, mestrado e iniciação científica. O grupo integra duas redes nacionais de pesquisa: a **EMPesquisa**, coordenada pela professora Mônica Ribeiro (Universidade Federal do Paraná - UFPR), e a **Rede Juvem**, coordenada pela professora Vivian Weller (Universidade de Brasília - UnB).

Este livro resulta de pesquisas em curso e já concluídas no âmbito do **EM Debate** e perpassa vários objetos considerando a temática de fundo, ou seja, a contrarreforma do Ensino Médio e seus desdobramentos para as juventudes. Para entender a motivação da elaboração desta obra é importante recapitular alguns fatos históricos relacionados às políticas para o Ensino Médio no Brasil, suas reformas e contrarreformas.

Essas políticas historicamente reproduziram a dualidade própria de uma sociedade capitalista dividida em classes sociais, que projetava as funções intelectuais e de poder para serem exercidas pelas elites e as funções instrumentais e profissionalizantes para serem realizadas pelos/as trabalhadores/as. Nessa perspectiva, é possível dizer que se tratava de uma construção histórica e política de nação e de sociedade, que se dava por meio do dualismo, do elitismo, da seletividade e do consequente aprofundamento da desigualdade social e educacional. Essa dualidade está presente desde a primeira iniciativa estatal para o ensino secundário e vem sendo reproduzida por meio de contrarreformas educacionais até os dias de hoje.

A primeira constituição brasileira que reconheceu a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988) foi a de 1988, promulgada depois de 21 anos de ditadura civil-militar. Em relação ao Ensino Médio, a Carta Magna estabeleceu que se estendessem para essa etapa a obrigatoriedade e a gratuidade garantidas ao Ensino Fundamental (art. 208, inc. 2). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/1996) trouxe consigo uma concepção de Educação Básica ao colocar a ideia de sequência entre as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Dessa forma, buscou demarcar a necessidade de não interrupção do percurso escolar, tão comum em sociedades desiguais como a nossa.

A LDBEN (Brasil, 1996) também traçou os objetivos do Ensino Médio, em seu artigo 35, parágrafos I, II, III e IV:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O Ensino Médio, nessa lei, não se apresentava como profissionalizante, mas como propedêutico a uma possível profissionalização futura, que poderia se dar na Educação Superior ou na Educação Técnica ou Tecnológica (Cury, 1997). Em relação à profissionalização no decorrer do Ensino Médio, a LDBEN (Brasil, 1996) estabelecia que a habilitação profissional poderia ocorrer, facultativamente, de forma integrada nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou concomitantemente em cooperação com instituições especializadas (art. 36, inc. III, parágrafos 2º e 4º), sem prejuízo da formação geral (art. 35, parágrafo 2º). Ou seja, a LDBEN (Brasil, 1996) já demarcava que a formação profissional de qualidade na etapa do Ensino Médio só se faria mediante uma efetiva educação geral (Cury, 1997).

A tentativa de alterar esse entendimento esteve presente em contrarreformas para essa etapa da educação nos anos 1990, 2000 e 2010. No governo de Fernando Henrique Cardoso, isso se deu por meio do Decreto nº 2.208/1997, que não só determinou a separação obrigatória entre Ensino Médio regular e formação profissional, como regulamentou formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, realizadas em parceria com o setor privado, em função das alegadas necessidades do mercado.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi editado o Decreto no 5.154/2004, que substituiu o anterior e, contrariando as expectativas dos movimentos sociais da educação, deixou a cargo das redes de ensino a opção sobre a manutenção da separação entre Ensino Médio regular e profissional, com a promoção da concomitância ou da integração. A aprovação desse decreto não alterou o desmonte produzido na educação profissional na década de 1990 e também manteve uma expressiva parceria público-privada na oferta da educação profissional, o que mostra a influência das instituições privadas de educação na manutenção de seus interesses no decorrer do governo Lula (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Cabe registrar também que o governo Lula promoveu reformas importantes para a educação brasileira e para o Ensino Médio, como a implementação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei nº 11.494/2007), em substituição ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF); a proposição de um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN (Lei nº 11.738/2008) para docentes com formação em Magistério/Ensino Médio e jornada semanal de 40 horas, além de prever que 1/3 de sua carga horária estivesse voltada para atividades fora de sala de aula; e o aumento da faixa etária de obrigatoriedade da educação, de 4 a 17 anos de idade, para garantir às crianças e

aos/as jovens o acesso a 14 anos de educação pública e gratuita (Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009). No campo educacional, essa ampliação da faixa etária foi vista como uma forma de democratizar e promover o acesso ao Ensino Médio, mas também houve críticas sobre a obrigatoriedade estar demarcada pela faixa etária e não pela garantia da educação básica como um todo. Nessa ocasião, 18% dos jovens de 15 a 17 anos ainda se encontravam no Ensino Fundamental e 15% estavam fora da escola (Silva, 2019).

No governo de Dilma Rousseff, cabe ressaltar a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) no último ano do seu primeiro mandato. Nesse plano, a meta 3, específica para o Ensino Médio, previu “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014, p. 4). Essa meta previa então que, até 2024, todos/as os/as jovens de 15 a 17 anos deveriam estar na escola, com pelo menos 85% deles/as cursando o Ensino Médio, etapa educacional considerada adequada para essa faixa etária.

A contrarreforma promovida no Ensino Médio, em 2017, pelo governo Temer, teve como principais interlocutores os grandes grupos empresariais que compõem o movimento Todos pela Educação (TE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). O TE e seus parceiros buscam influir na educação do País, com o objetivo de estabelecer as bases políticas e sociais para legitimar a atual configuração do capitalismo mundial e impor seu projeto hegemônico de sociedade e educação. Esse grupo toma como referência os ditames dos organismos internacionais para a área da educação, principalmente o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No que se refere ao CONSED, ele adotou a posição de conciliação e alinhamento com os interesses do governo Temer no processo de contrarreforma do Ensino Médio. Não se pode esquecer que os Estados federativos são os responsáveis constitucionalmente por essa etapa da educação básica e vários deles já apostavam nas parcerias com o setor privado para a área da educação, em diversas atividades, como formação de professores/as, material didático para as escolas, reforço escolar e educação profissional.

A contrarreforma do Ensino Médio deu entrada no Congresso Nacional em 2016, de forma autoritária, por meio da MP nº 746/2016, que, depois de aprovada, foi regulamentada na Lei nº 13.415/2017. Essa MP desconsiderou o texto da LDBEN (Brasil, 1996), principalmente no que se refere à concepção de educação básica e à organização curricular; ao FUNDEB, quando propõe o repasse para o setor privado de recursos desse fundo; aos avanços e às orientações contidos no PNE (2014-2024); ao quadro

geral do Ensino Médio na ocasião (condições de trabalho dos/as docentes e infraestrutura precária existente em grande parte das escolas públicas); às pesquisas acadêmicas já desenvolvidas sobre o Ensino Médio; e às demandas dos movimentos sociais da educação e da juventude brasileira.

Essa lei promovia alterações principalmente na estrutura, no currículo e no financiamento do Ensino Médio. A carga horária mínima anual foi regulamentada em 800 horas e deveria ser ampliada de forma progressiva para 1.400 horas. Também previu que, no prazo de cinco anos, após a sua promulgação, as redes já deveriam ter implementado, pelo menos, 1.000 horas/ano (Brasil, 2017).

Para a organização do currículo, com referência na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), que só foi publicada em 2018, foram estipuladas 1.800 horas. Para essa carga horária estavam previstas disciplinas obrigatórias de Português e Matemática no decorrer dos três anos de Ensino Médio; inglês também foi considerado obrigatório (sem estipular carga horária) e outras línguas poderiam ser ofertadas como optativas, com preferência ao espanhol. Disciplinas como História, Geografia, Física, Química e Biologia teriam suas cargas horárias diminuídas em função da redução da carga horária para a formação geral, e disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física passaram a ser consideradas como estudos e práticas, sem definição do que isso significava.

O desenho curricular dessa contrarreforma foi estabelecido para fortalecer um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas que vêm sendo disseminadas por organismos internacionais, como a Unesco (2002, p. 12), quando afirma que “[...] a escola deve ter maior responsabilidade em auxiliar os alunos a obter as competências necessárias à vida, visto que há um declínio de outras instâncias socializadoras”. Ainda segundo o documento, deveríamos “criar métodos de ensino, estruturas e serviços escolares e adaptá-los ao ensino das competências necessárias à vida e à formação de comportamentos” (Unesco, 2001, p. 12). Outro documento da Unesco (2008) defende o desenvolvimento de competências genéricas essenciais para o desenvolvimento de personalidades produtivas responsáveis e bem equipadas para a vida e para o trabalho, em uma sociedade do conhecimento baseada na tecnologia.

A Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) previa ainda uma Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral (EMTI), regulamentada pela Portaria INEP nº 1.145/2016, que propunha a expansão progressiva do tempo de escolarização de quatro para sete horas diárias, em 500 escolas de Ensino Médio no Brasil. Essas escolas receberiam financiamento específico para esse fim por 10 anos. Cabe registrar que somente 2,5% das escolas públicas existentes no País em 2016 (Brasil, 2016) seriam contempladas com esse programa e, portanto, com esses recursos.

Esse financiamento para o EMTI é o único previsto nessa contrarreforma e, como vimos, com restrição, uma vez que nenhum outro recurso foi acionado para implementação da gama de mudanças que deveriam ser efetivadas para o Ensino Médio. Com isso, o governo federal desconsiderou totalmente as condições físicas, materiais e de pessoal existentes nas escolas brasileiras²; não enfrentou a questão do congelamento do orçamento público por 20 anos, aprovado pelo próprio governo Temer; e ignorou o Custo Aluno Qualidade Inicial, garantido pelo PNE (2014-2024).

A implementação dos itinerários formativos, de acordo com Lei nº 13.415/2017, se dava em complementação às 1.800 horas previstas para a realização da formação geral. Como em cinco anos as redes já devem estar ofertando as 3.000 horas de carga horária, isso implica em ocupar 40% da carga horária das escolas com os itinerários.

Esses itinerários foram organizados por áreas, como: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e formação técnica e profissional. Esse tipo de arranjo obriga os/as jovens precocemente a definirem uma área de estudo, em um momento em que ainda estão conhecendo as áreas, por meio das disciplinas ofertadas (Kuenzer, 2017).

Para o itinerário da formação técnica e profissional, abriu-se a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber, ao invés da contratação de docentes licenciados/as; a realização de parcerias entre o setor público e privado para oferta dos cursos profissionalizantes; a realização desses cursos fora do ambiente escolar, bem como à distância; além do reconhecimento de experiências de trabalho adquiridas fora do ambiente escolar. Essa participação privada na oferta da educação profissional levou à alteração da lei do FUNDEB para viabilizar o repasse do recurso do fundo à iniciativa privada. Para Araujo (2019, p. 61), nesse itinerário, configurou-se um “vale tudo”.

Um dos motes dessa contrarreforma do Ensino Médio foi a ideia de flexibilização, colocada por via dos itinerários e que foi falsamente alardeada por meio das propagandas governamentais, ao tentar vendê-los como uma possibilidade de livre escolha e maior autonomia dos/as estudantes no Ensino Médio. Na realidade, essa flexibilização não promove a escolha, que se dá por meio das redes de ensino de acordo com as possibilidades de recursos humanos, financeiros e de infraestrutura existentes em cada escola. Além disso, essa flexibilização “tende a manter a discriminação dos/as jovens em diferentes itinerários e com diferentes bases de conhecimentos escolares, aprofundando as desigualdades, além de, também, promover uma maior diferenciação (desigualdade) entre as escolas” (Araujo, 2019, p. 66).

2 Sobre as condições físicas, materiais e de pessoal nas escolas públicas brasileiras em 2017 ver Silva (2019).

Nesse sentido, a contrarreforma do Ensino Médio vem promovendo a fragmentação e o fatiamento dessa etapa, ao impor à juventude brasileira que frequenta a escola pública (cerca de 80% das matrículas) uma educação escolar mínima, rasteira, instrumental aos ofícios a eles predestinados, que reduz o papel da escola básica como um dos fatores de geração de oportunidades educacionais (Araujo, 2019).

As diferenciações escolares advindas dos itinerários formativos, numa sociedade já marcada por altos indicadores de concentração de renda e de desigualdade socioeconômicas, se delineiam em “novas características do sistema dual, que tendem a promover a naturalização e o aumento das desigualdades por meio de hierarquização de escolas e dos jovens nela matriculados” (Araujo, 2019, p. 75). Os dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2023), a seguir, confirmam essa afirmação:

o percentual de estudantes de 15 a 17 anos matriculados nesta etapa específica da educação básica encontra-se abaixo de 85%, que é a referência da meta 3 do Plano Nacional de Educação. Em nível nacional, a taxa de matrícula passou de 66,7% para 74,5% entre 2015 e 2021. Mas o que mais chama a atenção são as desigualdades: na faixa da população dos 25% mais pobres, a taxa líquida de acesso à escola ficou em 61,1%, entre os jovens do campo foi de 64,9%, na região Norte, 68,2%, e entre os negros, 70,9%. Apenas a população branca conseguiu se aproximar mais da meta do PNE, alcançando 80,3% de matrículas.

Tendo em vista os contornos e traçados referentes à contrarreforma apresentados neste prefácio, desde que foi instituída a MP, ela pode ser entendida como um golpe às juventudes brasileiras, atacadas frontalmente em seu direito não apenas à educação, mas à construção dos seus *projetos de vida*, na perspectiva de serem *protagonistas* de sua própria história – termos estes, aliás, tomados “de assalto” pelos/as reformadores/as, o que desvirtuou os sentidos e significados atribuídos pelas discussões realizadas no âmbito do OJ - UFMG³.

Em 24 de outubro de 2023, quando a escrita deste prefácio estava em curso, entrou no Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) nº 5.230/2023, apresentado pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e que pretende revogar e alterar pontos da Lei nº 13.415/2017. Esse projeto, de acordo com a CNTE (2023), apresenta avanços oriundos das reivindicações do movimento social da educação e da consulta pública realizada pelo Ministério da Educação (MEC) sobre as mudanças que deveriam ser implantadas no

³ Ver página do OJ - UFMG. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/>

Ensino Médio, conforme veremos a seguir, no entanto, a Confederação apresenta ponderações em relação a alguns itens:

- a) o projeto reestrutura a Formação Geral Básica (FGB), passando de 1.800 para 2.400 horas e com oferta presencial obrigatória. Contudo, não aponta para a revisão indispensável da BNCC e da BNC - Formação de professores, duas medidas quase unâimes na consulta pública;
- b) recupera, no corpo da LDB, a centralidade dos componentes curriculares que integram a FGB, embora apenas português e matemática continuem sendo obrigatórios nos três anos do curso. E esse ponto requer ajustes, especialmente na perspectiva de revisão da BNCC, que mantém de forma secundarizada os referidos componentes na FGB;
- c) a oferta escolar parcial de 1.000 horas anuais ganha regulamentação própria e compatível com a expectativa de aprendizagem dos estudantes que não puderem acessar o Ensino Médio em tempo integral, exceto em relação à previsão de 2.100 horas para a FGB nos cursos técnicos (e essa estrutura precisa de aprofundamento);
- d) a língua espanhola é reintroduzida no currículo do Ensino Médio;
- e) o projeto também articula melhor a Formação Geral Básica com a parte diversificada do currículo, que passa a associar áreas de conhecimento na forma de percursos de aprofundamentos e de integração de estudos. Esse modelo substituirá os itinerários formativos estanques e impraticáveis;
- f) já a possibilidade de oferta “excepcional” de cursos técnicos atrelados ao Pronatec e com certificações ao longo do Ensino Médio, continua desafiando a qualidade e a privatização do ensino público, devendo ser um dos pontos mais sensíveis da disputa no Congresso Nacional;
- g) as escolas passam a ser obrigadas a oferecer ao menos dois percursos da parte diversificada do currículo (contendo três áreas cada um), ao invés de um único itinerário fixado na reforma de 2017;
- h) o ensino noturno, a EJA e as escolas indígenas, do campo, das florestas, quilombolas e bilíngues receberão atenção especial dos sistemas de ensino, com o apoio do Ministério da Educação;
- i) o Notório Saber é revogado no art. 61, IV da LDB (CNTE, 2023).

Como exposto, temos avanços e ainda muitas lutas a enfrentar na tramitação desse PL, principalmente se considerarmos que o indicado na Câmara para relatar o projeto é o deputado Mendonça Filho, ministro da Educação quando se propôs e se aprovou essa contrarreforma do Ensino Médio. Reafirmo aqui que essa luta, que tem sido levada pelos movimentos sociais da educação, implica em conseguir romper com a lógica de mercado posta para a área, que aprofunda as contradições e a desigualdade social existentes no nosso País.

Precisamos reforçar o direito social e subjetivo à educação básica, neste caso, na etapa do Ensino Médio, para que se caminhe na formação da juventude e na construção de um modelo de sociedade mais igualitário e justo.

Convidado a todos e todas à leitura dos capítulos deste livro que, pela sua abrangência e pelas reflexões que provoca, traz, sem dúvida, uma grande contribuição aos estudos sobre o Ensino Médio e a juventude brasileira.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações. 2019. 85 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 20 de junho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 11 de outubro de 2016. Disponível em: <https://>

www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Nota pública**. Governo lança projeto para alterar a reforma do Ensino Médio. 25 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/76903-governo-lanca-projeto-para-alterar-a-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 6 nov. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baia; BRITO, Vera Lucia Ferreira Alves de (orgs.). **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1997. p. 91-136.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

SILVA, Francely Priscila Costa e. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)**. 2019. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

UNESCO. **O Ensino Médio no século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Brasília, 2001. 94p. (Cadernos UNESCO. Série Educação, 9). Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/ue000020.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

UNESCO. **Reforma da educação secundária**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142463_por. Acesso em: 17 out. 2023.

APRESENTAÇÃO

O QUE QUEREMOS PARA O ENSINO MÉDIO?

Bruna de Oliveira Gonçalves¹

Carolina Giovannetti²

Jéssica Sapore de Aguiar³

O Ensino Médio é alvo de intensos debates, disputas, reformulações legais, que afetam diretamente as juventudes do Brasil. A Lei nº 13.415/2017 - Lei do Novo Ensino Médio (NEM) e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM) fazem parte de um conjunto de mudanças pela qual a educação brasileira passa nos últimos anos, promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), com a justificativa de serem alternativas para os problemas da última etapa da Educação Básica em nosso País, visando serem as balizadoras da qualidade da educação no Brasil por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos/as têm direito.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um currículo obrigatório, de abrangência nacional, imposto a todas as redes de ensino públicas e privadas. A Base passou a ser, assim, uma referência obrigatória para a organização e a elaboração de currículos, formação de professores/as e materiais didáticos, propondo um currículo único para os/as estudantes de todo o território nacional. É um documento que determina as competências gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais, que, segundo o MEC, todos/as os/as alunos/as devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica.

1 Mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), na linha de Processos Formativos em Educação Tecnológica. Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha de Currículos, Cultura e Diferença. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG).

2 Mestra em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha de Currículos, Culturas e Diferença. Doutoranda em Educação, pela mesma instituição, na linha de História da Educação. Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas).

3 Mestra em Educação no Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social pela Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na Linha de Pesquisa: Currículos, Culturas e Diferença. Doutoranda em Educação pela mesma linha e Graduada em Pedagogia pela mesma Universidade.

A BNCC também estipula que essas competências, habilidades e conteúdos considerados essenciais devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os/as adolescentes ou os/as jovens e adultos moram ou estudam, propondo, assim, um currículo universal para os sistemas educacionais brasileiros. No que se refere especificamente à etapa do Ensino Médio, a estrutura da BNCCEM não contempla matérias isoladas, mas propõe que o currículo do Ensino Médio seja composto por arranjos curriculares e por itinerários formativos, organizando a aprendizagem integrada.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e a Lei da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017 são os documentos curriculares que regem o Ensino Médio brasileiro e foram construídos, discutidos e homologados em contexto de golpe no Brasil e de avanço reacionário. Nesse contexto, percebemos que agentes externos, tanto ligados a grandes conglomerados empresariais, quanto a grupos de extrema-direita no Brasil, que atuaram para discutir as proposições curriculares atuaram diretamente nas formulações dos documentos oficiais do Ensino Médio. Os debates sobre a Base são indissociáveis da Reforma do Ensino Médio, já que a BNCC está intrinsecamente atrelada à Lei 13.415 e é a forma de respaldar a Reforma do Ensino Médio. O “novo” Ensino Médio só pôde se concretizar a partir da homologação da BNCC.

A Reforma diminuiu a Formação Geral Básica e diluiu as demais horas em Itinerários Formativos; a obrigatoriedade foi reduzida a apenas três disciplinas – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática – além de introduzir estudos e práticas em substituição às disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física. Trata-se de um conjunto de alterações curriculares que impõem diretrizes restritivas à formação das juventudes brasileiras, reduzindo as possibilidades de uma educação geral, à medida que propõe uma flexibilização curricular sem garantias financeiras para tal.

A proposta de flexibilização, organizada na Reforma do Ensino Médio, tornou-se uma contrarreforma da educação à medida que demonstra substanciais regressos aos avanços dos direitos sociais. Além dos perceptíveis retrocessos educacionais, epistemológicos e sociais, a contrarreforma da educação também enfatiza o caráter utilitarista da Educação Básica, já que associa essa etapa à preparação para o mercado de trabalho, diminui a oferta de conhecimentos obrigatórios, potencializa as desigualdades educacionais e possibilita a privatização da educação pública.

Diante desse contexto, o presente livro reúne textos do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Ensino Médio - **EM Debate**, sediado na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, e composto por pesquisadoras e pesquisadores dos mais diversos níveis acadêmicos, que discutem a temática do Ensino Médio, do Currículo desta etapa do Ensino, das Juventudes e da docência. Nosso intuito é divulgar a vasta gama

de pesquisas desenvolvidas que estão analisando e questionando as mudanças impostas com a Lei da Reforma do Ensino Médio e com a posterior homologação do documento final da Base Nacional Comum Curricular para as três etapas da Educação Básica.

Dividimos o livro em 3 seções. Na primeira seção, **Análise Curricular do “Novo” Ensino Médio: Tensões, silêncios e disputas**, englobamos os textos que abordam as análises dos currículos oficiais, impostos após a Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415 de 2017. São múltiplas temáticas que vão desde as análises dos Itinerários Formativos, propostos com a Lei da Reforma; às exclusões e silenciamentos das relações de gênero por interferência de grupos reacionários na educação; as narrativas docentes acerca da implementação do NEM; a pesquisa documental nos órgãos estatais de Minas Gerais e a análise do “Projeto de Vida” exposto no Currículo de referência de Minas Gerais.

Na segunda seção, **Interferências mercadológicas e governamentalidade neoliberal no “Novo” Ensino Médio**, os textos versam sobre a Formação Técnica e Profissional do NEM e do projeto do governo de Minas Gerais “Trilhas de Futuro”; as tecnologias da governamentalidade neoliberal no currículo e na docência do Novo Ensino Médio; a mercantilização na última etapa da educação básica a partir da análise do Projeto Somar e a (contra)reforma do NEM nos Institutos Federais.

Por fim, na terceira seção, **Impactos das reformas no Ensino Médio nas Juventudes**, as produções discutem a condição juvenil e a pedagogia do protagonismo no Novo Ensino Médio. Nesta seção encontram-se textos que discutem as relações dos/as jovens com esse nível de ensino no contexto atual e problematizam o que os/as jovens estudantes das escolas públicas de Ensino Médio brasileiro podem com o NEM?

Além disso, entre as seções é possível conferir também poesias feitas por jovens do Ensino Médio sobre a realidade em que vivem e o contexto do novo Ensino Médio. Os/as jovens, por meio do Slam, têm manifestado em suas poesias suas angústias e desejos sobre a última etapa da Educação Básica. Assim, para ecoarmos também as vozes juvenis sobre o tema, convidamos estudantes que já fazem essa poesia para compor as produções presentes no livro.

Assim, queremos que esta obra provoque docentes, jovens alunos/as, pesquisadores/as e sociedade civil a refletir sobre as mudanças realizadas no Ensino Médio e a realidade em que está sendo proposta por essa nova política. **O que queremos para o Ensino Médio? Quem queremos formar? Que currículo está em jogo? A quem interessa a Reforma?** A proposta é que esta coletânea contribua para uma reflexão crítica da realidade das escolas e de sua relação com os/as jovens alunos/as. Na perspectiva de explorar em profundidade a Reforma do Ensino Médio, os textos do livro abrem um panorama rico de reflexões e discussões frente à complexidade das questões que incidem sobre Currículo, Ensino Médio e Juventudes.

1^a SEÇÃO

ANÁLISE CURRICULAR DO
“NOVO” ENSINO MÉDIO:
TENSÕES, SILÊNCIOS E DISPUTAS

POEMA

ENSINO TÉDIO - Colab de Arthur Santos¹ e Vitor Emanuel²

Ah essa mais uma do ponto
Agora a pauta é o ensino tédio
Tão forçando andar no cabresto
Em direção ao estagiário de prédio
Ensino complementar
Ou ensino atrasar chame como você quiser
Pra mim é tudo a mesma merda, não importa de onde vem o menino
Se vê a diferença no cara que pela correria é reconhecido
E do outro que é só filho
Arroz, feijão e o preço do gás do fogão
O “menó” tem que correr atrás pra ajudar na criação
Que as vezes tem q ir na frente da formação
Mas se nem tentou Enem?
Claro que não
Não dá tempo de fazer faculdade se não amanhã falta feijão
A bomba nós não queremos que aconteça
Mas infelizmente tem muito mais problema que passa na nossa cabeça
E não tá nem no peso da mochila
Tá no peso da vida
É aquela né vamos ajudar todo mundo só que uns mais que os outros
A ideia é de nós preparar
só que o final tá sendo pra atrasar
É que eles queriam que nós fossemos pra um lugar
Mas não sabem quantos jovens tem criança pra criar
Ensino tédio
Tem muito pra alcançar

¹ Eu sou Arthur Felipe Pereira dos Santos, sou estudante do Ensino Médio pela escola Claudio Brandão, e um dos que organizam o sarau na parte da manhã junto ao João Paiva. Eu antes do sarau já era lutador de jiu-jitsu e instrutor do mesmo, mas após o início de 2022 fui apresentado a esse “novo” conceito de sarau, onde eu coloco minhas vivências em forma de poesia apresentando as pessoas, porque esses versos passam de palavras, na verdade já são sentimentos.

² Oi meu nome é Vitor Emanuel, mas geral me chama de Vitin. Eu tenho 18 anos, moro na VP city, aqui no barreiro, cresci aqui com uma família cristã e hoje tento fazer minha arte alcançar pessoas que gostam do mesmo estilo que eu e necessitam da mesma coisa que eu que é JESUS. Às vezes eu posso parecer meio revoltado, mas eu sou bem pacífico, por mais que não pareça, quando em alguma música você ouvir a frase “essa é a mais uma do ponto” vai ser eu lá.

Não quero ser estagiário de prédio
Eu só queria conseguir estudar
Ensino tédio
Tenho muita conta pra pagar
Pra eles meu dedo médio
O que eu vou fazer depois que tudo isso comigo acabar
isso me revolta
quase que eles vão tomar no...
é.. melhor passar pro mano Arthur

iiiih passou o B.O. pra mim
então aquele salve pro meu mano Vittin.
Ensino Médio
pra muitos ensino tédio
mas eu amo esse período
último ano de ensino
muitos reclamam de estudar
mas dinheiro quer ganhar
mas também não quer trabalhar
ai não dá pra te ajudar
esse ano tem Enem
e como eu vou competir
com o filho do doutor que faz cursinho
que cresceu com “danoninho”
que estudou no “Santo Agostinho”
e eu? aaah eu só estudo e trabalho
chego em casa cansado
faço prova com sono e travo até pra preencher o cabeçalho
eles querem reformar
investem dinheiro à toa
eles reformam algo que já estava bom
enquanto as avenidas viram lagoa
eles querem mudar sem questionar
dizem que é bom pra vida adulta
que falta de conduta
com infinitas matérias
esse itinerário é uma bagunça
eles vão te reprovar no projeto de vida
mas eles acabam com a cabeça dos alunos

as verdadeiras vítimas
deveria voltar ao que era
que hipocrisia
eles reformam o ensino
de forma cega
enchem de coisa que não presta
enquanto o filho do doutor
que julga pela cor
que não apoia a cota
transforma o pobre em motivo de chacota
invés de aumentar a capacidade em federais
eles querem é encher adolescentes de materiais
eu não aguento mais
21 matérias
me fazem não querer
ver livro mais.

CAPÍTULO 1

CATÁLOGO OU “CARDÁPIO DE ELETIVAS”: (IN)DIGESTÃO DO/NO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS (2022/2023)

Álida Angélica Alves Leal¹

Introdução

Este trabalho tem como intuito apresentar alguns resultados de uma investigação exploratória desenvolvida no âmbito do EM Debate – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Ensino Médio. O grupo teve início em 2017 e compõe a Rede Nacional EM Pesquisa². Essa pesquisa conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O objetivo geral do estudo consiste em sinalizar alguns aspectos relativos à implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na rede pública estadual mineira.

Dentre as ações desenvolvidas pelo grupo, encontra-se o acompanhamento da implementação da legislação a partir das mudanças curriculares, com inclusão de novos componentes curriculares. É sobre alguns contornos e traçados da oferta das “disciplinas eletivas”, constitutivas dos Itinerários Formativos da rede pública estadual de Minas Gerais, que trata o artigo, com o intuito de caracterizar esta oferta e indicar sua configuração no contexto da implementação do NEM em 2022 e 2023. O argumento defendido neste artigo é de que processos relativos à implementação da reforma do Ensino Médio, particularmente tendo em vista que a flexibilização é a es-

¹ Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da FaE/UFGM. Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Licenciada em Geografia pela UFMG. Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UFMG. Compõe a equipe de Coordenação do Observatório da Juventude da UFMG. Pesquisadora vinculada ao EM Debate – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Ensino Médio, da Faculdade de Educação da UFMG.

² Grupo Nacional da Rede interinstitucional EMPesquisa, composto por grupos de pesquisa que somam 57 pesquisadoras e pesquisadores sobre o Ensino Médio em todas as macrorregiões do País.

pinha dorsal da proposta, se constituem como um ataque ao direito constitucional das juventudes brasileiras a uma educação básica de qualidade.

Com vistas a justificar a pertinência do estudo, indicamos que, em políticas públicas, a implementação de uma legislação é considerada como “um processo de interação estratégica entre diversos atores que operam em ambiente de incertezas, pelos diferentes interesses em jogo, onde recursos são barganhados e tomadas de decisão são negociadas” (Weigelt; Macedo; Ferreira, 2004, p. 1). Para as autoras, “a implementação constitui-se em fonte de informação para a formulação e reformulação das políticas através do aprendizado coletivo” (*op. cit.*, p. 1). Neste sentido, entendemos que resultados de pesquisas que visem sinalizar questões relativas à implementação de políticas têm o potencial de apontar caminhos a serem abandonados e, por outro lado, percursos novos a serem trilhados pelos diferentes atores. No caso deste estudo, defendemos que tal percurso seja feito em direção à revogação da “contrarreforma” do Ensino Médio (Lei 13.415/17), visando à ampliação da discussão com a sociedade, colocando em questão qual Ensino Médio queremos que seja oferecido no País, numa perspectiva progressista e de fortalecimento da cidadania. Concordamos com as autoras de que esse é o cenário potencial, no qual a criação de uma cultura participativa de interferência nos rumos da política pode fortalecer a democracia e criar condições de efetivação de ações que visem à justiça social. O texto a seguir apresenta o percurso metodológico da pesquisa, alguns delineamentos teórico-conceituais da investigação, descobertas, considerações finais e referências.

Caminhos metodológicos

A metodologia desta investigação conta com análise de documentos³ emitidos pós 2017 (leis, decretos, resoluções, etc) e materiais diversos (audiovisuais etc) produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) com foco nos Itinerários formativos, particularmente de disciplinas eletivas. De modo específico, a análise debruçou-se sobre os documentos que, em Minas Gerais, foram intitulados “Catálogos de eletivas” (SEE/MG 2022 e SEE/MG 2023) – também denominados “Cardápios de eletivas” em outras redes, como é o caso do Estado de São Paulo⁴. Os materiais são referentes a 2022⁵ e 2023⁶.

3 Os documentos e materiais analisados neste artigo serão indicados em nota de rodapé.

4 O documento mencionado, referente ao ano de 2023, pode ser encontrado no link: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Card%C3%A1logo-de-eletivas_1sem_2023.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023

5 Documento disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Novo%20Ensino%20M%C3%A9dico%202022_Cat%C3%A1logo%20de%20Eletivas.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023

6 Documento disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%204%20-%20Catalogo_de_Eletivas_2023.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023

Conforme Gil (2002, p. 62-3), a pesquisa documental possui algumas vantagens, sendo considerada uma “fonte rica e estável de dados”: não implica custos elevados (especialmente em cenário de escassez de recursos para a pesquisa), não exige contato com sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes utilizadas. Para o autor, a pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica, com destaque para a distinção referente à natureza das fontes. Dentre as fases apontadas para desenvolvimento de uma pesquisa desta natureza, estão: a) determinação dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) tratamento dos dados. No caso em estudo, quanto à fase de tratamento dos dados, optamos pela análise de conteúdo nos marcos de Bardin (2011), com definição de algumas categorias analíticas para discussão.

A “contrarreforma” do Ensino Médio e a falácia da flexibilização curricular

Duarte *et al.* (2020, p. 1-6) afirmam que o Ensino Médio, última etapa da educação básica conforme preconiza da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9694/96 (Brasil, 1996), “está imerso em tensões e contradições geradas por mudanças históricas que têm questionado seus objetivos, sua identidade e sua contribuição social”. Com relação a estas mudanças, ganham destaque as “frequentes reformas nas últimas duas décadas, propostas pelos governos nacionais ou por iniciativa dos próprios estados federativos”. A última destas reformas, promulgada pela Lei 13.415/2017 a partir da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, regride os direitos sociais da juventude brasileira e, por isto, é aqui denominada de “contrarreforma”.

Tal como defendem Duarte *et al.* (2020), usamos tal terminologia para revelar a demarcação de posicionamento relativo à legislação supracitada como uma forma de retrocesso em relação aos direitos sociais da juventude brasileira. Concordamos com as pesquisadoras de que o uso do conceito “potencializa a análise dos processos regressivos aos avanços dos direitos sociais diante desta iniciativa” (p. 2). Ademais, usamos o termo “contrarreforma” entre aspas concordando com Silva (2023, p. 1), para quem a reforma e a mudança curricular resgatam um “velho discurso”, que reforça “finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos” do Ensino Médio há duas décadas.

Consideramos que a “contrarreforma”, quando proposta, partiu do negligenciamento do quadro geral do Ensino Médio (pífias condições de trabalho docente, infraestrutura precária etc), das experiências e especificidades juvenis e de suas demandas em relação ao processo de escolarização, além das pesquisas existentes em diálogo com o tema. Neste sentido,

em concordância com Duarte *et al.* (2020), sinalizamos que a “contrarreforma” pode ser compreendida como um “golpe à educação brasileira”, especialmente aos direitos juvenis.

A “contrarreforma” foi fortemente influenciada por organismos internacionais e marcada pelo aprofundamento dos processos de privatização da educação pública, tendo a flexibilização como eixo estruturador de sua proposta. Tal enquadramento passa a exigir que, no Ensino Médio, sejam formados indivíduos flexíveis, capazes de “[...] submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez” (Kuenzer, 2017, p. 341 *apud* Duarte *et al.*, 2020, p. 11).

Neste estudo, partimos do pressuposto de que proposta de flexibilização curricular defendida por elaboradoras/es da “contrarreforma” reduz a educação básica à preparação para o mercado de trabalho precarizado, restringe e abrevia a oferta educativa para as juventudes, amplia as desigualdades educacionais e oferece base legal para a privatização do ensino público. Neste sentido, propagandas governamentais sobre o NEM⁷, desde a imposição da MP, insistem que a/o jovem estudante pode escolher o que vai fazer na escola em parte de seu percurso com o NEM. Esta possibilidade de escolha é apresentada como uma vantagem. No entanto, esta flexibilização é uma falácia. Conforme a legislação do NEM, em seu Artigo 36, os itinerários formativos “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”. Ou seja, escolas públicas e privadas e os sistemas de ensino não são obrigados a oferecer todos os itinerários formativos contidos na lei. Não é garantido, portanto, que a/o estudante terá vaga assegurada no itinerário que escolher. Nos municípios onde temos uma única escola de Ensino Médio, por exemplo, dificilmente haverá a oferta de todos os itinerários. De acordo com o Censo Escolar de 2021, há 437 municípios com apenas 1 estabelecimento escolar em Minas Gerais. Ademais, existe uma falta de professoras/es em algumas áreas do conhecimento que inviabiliza esta oferta. Neste caso, tem sido apontado que a/o estudante da escola pública tem liberdade para se matricular em outra instituição de ensino que ofereça o itinerário de seu interesse. Como fazer em municípios com uma única escola? Quantas famílias poderão arcar com transporte para que estas/es jovens busquem outras escolas? E como lidar com esta indicação para o caso de famílias em situação de vulnerabilidade social?

7 A exemplo do vídeo disponível na página do Youtube do MEC, intitulado “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em: 15 maio 2023.

A este respeito, é fundamental sinalizar que, no Brasil, conforme dados apresentados por Santos e Gil (2020), do total de 5570 municípios, 2967 municípios possuem uma só escola que oferece Ensino Médio regular ou educação profissionalizante, sendo que este número se eleva para 3063 municípios com uma só escola que oferece apenas Ensino Médio regular. Ou seja, 55% do total de municípios possui apenas uma única escola pública que oferta o Ensino Médio regular. Ademais, ainda de acordo com os autores, dados do INEP (2020) apontam que o percentual de docentes do Ensino Médio com formação adequada à disciplina que leciona chegou a 63,3% em 2019. Concordamos com Santos e Gil (2020) que, para que a/o jovem estudante tenha a liberdade de fazer escolhas, “é preciso que tenham escolas e professores(as) suficientes para oferecê-los” (p. 45). Ainda de acordo com os autores antes mencionados,

A discrepância entre aquilo que propõe a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e as condições para efetivar tais proposições indica que a compreensão sobre a funcionalidade do Ensino Médio vai além das questões legislativas que tratam das suas diretrizes. Ou seja, as razões pelas quais o Brasil continua tomando decisões no campo educacional que, embora sejam justificadas como necessárias, ignoram obviedades que impedem suas exequibilidades, são mais complexas do que parecem (Santos; Gil, 2020, p. 45).

Neste cenário e diante da impossibilidade de fazer escolhas, a/o jovem faz o itinerário que é oferecido pela escola ou é evadida/o e expulsa/o pelas próprias condições que lhes são dadas (ou negadas). O NEM, portanto, aprofundará as desigualdades educacionais, e, por extensão, as desigualdades socioterritoriais no Brasil.

Nos itinerários formativos da rede estadual de Minas Gerais, o “Cardápio de Eletivas”

Sobre os Itinerários Formativos, o site do Ministério da Educação (MEC) explica que eles se referem ao “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no Ensino Médio” (Brasil, 2018a, online, grifo nosso). Em Minas Gerais, de modo geral, os Itinerários Formativos são descritos a partir de sua composição pelos componentes curriculares “projeto de vida, introdução ao mundo do trabalho, tecnologia e inovação, aprofundamento nas áreas do conhecimento (práticas comunicativas e criativas, humanidades e ciências sociais, núcleo de inovação e matemática e ciências da natureza e suas tecnologias) e eletivas”. Há, contudo, distinções em relação à oferta destes componentes conforme modalidade de ensino

e turno de oferta. Por exemplo: conforme a Resolução SEE nº 4.777, de 13 de setembro de 2022, enquanto o Ensino Médio diurno contempla a “Área de conhecimento” denominada “Preparação para o mundo do trabalho”, com oferta de dois componentes curriculares no 1º ano; o Ensino Médio noturno não possui este componente, ao passo que conta com “Atividades complementares” em relação ao componente curricular “Projeto de vida”. Ou seja, a depender do turno em que o/a estudante cursa o Ensino Médio, são ofertados determinados componentes em detrimento de outros, por razões não explicitadas nos documentos analisados neste item da pesquisa – Resoluções, Matrizes curriculares e Catálogo de Eletivas.

Dentro deste conjunto chamado Itinerários Formativos, as disciplinas eletivas figuram como um de seus componentes curriculares. Elas são definidas nos documentos pesquisados como disciplinas temáticas que se constituem como mais uma opção de escolha para as juventudes no sentido de “espaços de personalização” curricular no NEM (conforme Catálogo de eletivas de 2022). Por vezes, tal como apresenta o site “Clip Escola”, eletivas são denominadas como “a flexibilidade dentro da própria flexibilidade”⁸ – mais um dos motivos pelos quais recebem tanta atenção, dado que a flexibilização é o carro-chefe da “contrarreforma”.

Em 2022, na matriz curricular definida para a rede estadual de Minas Gerais, por exemplo, das 400 horas anuais relativas aos Itinerários Formativos, no 1º do Ensino Médio diurno, foram alocadas 2 disciplinas eletivas com carga horária de 33 horas e 20 minutos cada, somando 66 horas e 40 minutos anuais. Foram 2 aulas semanais com 50 minutos de duração/cada. No 1º do Ensino Médio noturno, por sua vez, foi alocada apenas 1 disciplina eletiva, com 1 aula semanal de 50 minutos, somando 33 horas e 20 minutos anuais. Em 2023, a mesma configuração foi mantida, respectivamente, para o 1º e para o 2º ano do Ensino Médio diurno e noturno. Quanto à Educação de Jovens e Adultos, para o primeiro semestre de implementação do NEM nesta modalidade de ensino, foi destinada 1 disciplina eletiva com uma aula semanal, totalizando 20 aulas no semestre, ou seja, 16 horas e 40 minutos semestrais. A definição foi idêntica nos anos de 2022 e 2023. Quanto aos critérios avaliativos, foi definido que as eletivas ofertadas para o Ensino Médio diurno e para a EJA não preveem reprovação, ao contrário da oferta noturna, que prevê reprovação.

Esta descrição inicial e geral dos Itinerários Formativos e, dentro deles, das Eletivas, permitem vislumbrar o que Silva (2023) denomina de “uma imensa diversificação na composição curricular” do NEM. A autora observa que hoje, no Brasil, temos “27 ‘ensinos médios’”, dada a variedade de propostas formuladas pelos estados brasileiros. Haja vista a configuração

8 Disponível em: <https://www.clipescola.com/disciplinas-eletivas-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

observada a partir das matrizes curriculares da rede estadual de Minas Gerais, podemos afirmar que este número se multiplica e que há diferentes “ensinos médios” dentro de uma mesma rede, dado haver importantes distinções internas a cada ente da federação. Silva (2023) pondera que “a diversificação em si não seria o problema, desde que fosse assegurada uma sólida formação geral básica”. Contudo, no caso analisado, entendemos que a diversificação em si também parece ser considerada problemática, uma vez que, dentre outros aspectos, as escolhas por uma ou outra eletiva, no Catálogo geral da rede, não são justificadas nos documentos balizadores. Ademais, parece haver diferentes concepções (de Educação, de sujeitos, de escola, de conhecimentos e saberes etc.) que subjazem as propostas de Ensino Médio para diferentes turnos e modalidades vinculados ao Ensino Médio. Isto faz pensar que as diferentes ofertas podem gerar desigualdades entre os públicos para os diferentes “ensinos médios” são destinados; gerando possível negação do direito à educação por dentro da própria rede de ensino.

Ainda sobre as “Eletivas”, a rede estadual de Minas Gerais divulgou, em 9 de fevereiro de 2022, o documento “Catálogo de Eletivas” (SEE/MG, 2022), direcionado às escolas no contexto da implementação do NEM para o 1º ano. No documento, define-se que “as Eletivas são componentes curriculares fundamentais para garantir o espaço de **personalização do currículo**. Devem ter intencionalidade pedagógica, articulação com as áreas do conhecimento, com os eixos estruturantes definidos para o Itinerário Formativo [...] e com as Competências Gerais da BNCC, conforme estabelecido pela Portaria 1.432/2018” (Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2023).

Ao analisar o documento, destacamos três aspectos:

- a) a falácia das experiências de implementação do NEM em escolas-piloto no período pandêmico como referência para elaboração do “Catálogo de eletivas” em 2022;
- b) a falácia da “personalização dos currículos”;
- c) e a centralidade das avaliações externas no “Catálogo de eletivas” e outras escolhas realizadas pela rede pública estadual mineira, e seus respectivos desdobramentos.

A seguir, explicamos cada um dos aspectos antes sinalizados, evidenciando as limitações mais significativas presentes em cada um deles. Sobre o primeiro aspecto, no ano de 2022, indica-se, em relação ao “Catálogo de Eletivas”, que “dentro dessa flexibilização curricular, a SEE/MG organizou o Catálogo de Eletivas, que foi inspirado pelas experiências das escolas-piloto em 2020/2021 e pelo trabalho desenvolvido nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI” (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2022a, p. 3). Contudo, conforme informações fornecidas pela

Coordenação de Aprendizagem da SEE/MG⁹, em função da pandemia, o NEM não foi desenvolvido nas escolas-piloto conforme planejado, uma vez que tais escolas seguiram as orientações gerais referentes ao Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) e o Currículo de Referência do Novo Ensino Médio (CREM), conforme segue:

Infelizmente com a pandemia, não pudemos desenvolver o projeto nas escolas-piloto como planejado anteriormente. Uma vez que as aulas seguiram em ensino remoto em 2020 e quase 2021 todo, os(as/es) professores(as) das escolas-piloto seguiram as orientações da SEE/MG e usaram os materiais pedagógicos, os Planos de Estudos Tutorados (PET), aulas veiculadas pelo canal Se liga na Educação e o aplicativo Conexão Escola 2.0, disponibilizados pela SEE/MG, no que diz respeito à parte Formação Geral Básica. Em relação à parte do currículo relacionada aos Itinerários Formativos, as escolas usaram o Currículo Referência de Minas Gerais para Ensino Médio como referência e os Itinerários de Aprofundamento de cada Área de Conhecimento escritos pelos(as/us) redatores(as) do Currículo Referência de Minas Gerais como modelo/sugestões e escreveram os Planos de Estudos Tutorados (PET) de acordo com a realidade das turmas/escola. Uma vez que a implementação do Novo Ensino Médio se dará no ano de 2022, os materiais de referência, exceto o Currículo Referência de Minas Gerais, estão sendo revistos e reescritos.

No caso analisado neste estudo, identifica-se, pois, uma situação agravada em relação à implementação do NEM, uma vez que experiências-piloto não puderam sequer serem constituídas conforme planejado tendo em vista a suspensão das atividades presenciais nas escolas em função da pandemia de covid-19. Sendo assim, questionamos: qual o motivo da sinalização da existência das experiências-piloto como referências no referido documento para a elaboração de um Catálogo de eletivas para toda a rede? Além disto, qual a viabilidade da implementação da “contrarreforma” no ano de 2022, especialmente diante da ausência de experiências-piloto?

Sobre tal aspecto, asseveramos que a continuidade do desenvolvimento de cronograma previamente elaborado para fins de implementação da “contrarreforma” em 2022 negligenciou a emergência global relacionada ao novo coronavírus, que gerou a ocorrência do ERE (Ensino Remoto Emergencial) e, posteriormente, do ensino híbrido em diferentes redes de ensino. Este foi o caso da rede estadual de Minas Gerais, cujo ensino híbrido foi ini-

⁹ Coordenação de Aprendizagem - DIEM. SEE/MG. Importante! Estudos sobre escolas-piloto - Novo Ensino Médio MG. Consulta realizada via e-mail. Mensagem recebida por alidaufmg@gmail.com, em 26 de novembro de 2021.

ciado em julho de 2021¹⁰ e finalizado no início do mês de novembro, no dia 3, do mesmo ano¹¹, com o total retorno das atividades presenciais. A implementação da “contrarreforma” praticamente coincidiu com a consolidação do retorno total das atividades no formato presencial, aprofundando desafios já vivenciados pelos coletivos escolares no cenário “pós-pandêmico”.

Há que se salientar, ainda, que Gomes (2019), ao tratar sobre a reforma do Ensino Médio em Minas Gerais a partir de uma experiência piloto de implementação de escola em tempo integral em 2018”, destaca que, mesmo quando existem, “essas experiências [piloto] são construídas em contextos ideais produzidos para o seu sucesso, o que não é levado em consideração quando elas se tornam modelos a serem aplicados a qualquer contexto”. Ou seja, a existência de experiências-piloto e a análise de seus resultados, por si só, não garantem que os dados advindos de seu desenvolvimento possam ou vão ser considerados no momento de generalização da proposta para um número maior de escolas, por exemplo.

Ainda sobre a elaboração do Catálogo de eletivas, chama a atenção sua produção a partir de normativas do Ministério da Educação, particularmente um documento intitulado “Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos” (Brasil, 2018b)¹². Neste, são indicados 4 eixos estruturantes para elaboração das propostas, quais sejam: “investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo”. Indica-se que, na elaboração das eletivas por parte das escolas, todos os eixos sejam incorporados e integrados, visando “garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral” (Brasil, 2018b). Retomaremos o quarto eixo, do empreendedorismo, um pouco mais à frente.

Quanto ao segundo aspecto sinalizado, tomando como base o Catálogo de Eletivas de Minas Gerais de 2022 (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2022a), destacamos que, referente à falácia da “personalização dos currículos”, o documento afirma que as eletivas visam possibilitar “que os professores(as) diversifiquem as experiências escolares das/os estudantes”, no sentido de buscar “assegurar o espaço para a experimentação, o aprofundamento dos conhecimentos, bem como o caráter interdisciplinar e, sobretudo, transdisciplinar [...]” (*op. cit.*, p. 3), promovendo uma

10 Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documents/4590-21-r%20-%20Public.%2002-07-21.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

11 Disponível em: <https://unifeg.edu.br/coronavirus/docs/RESOLUCAO-SEE-N-4644-DE-25-DE-OUTUBRO-DE-2021-RETORNO-OBRIGATORIA-AULAS-PRESENCIAIS.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

12 Alterar nota de rodapé 17 para “Estas orientações são desdobradas em documentos da SEE/MG sobre os Itinerários Formativos, a exemplo do “Caderno Pedagógico Itinerário formativo” - Orientações para o 1º ano NEM 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documents/CADERNO%20PEDAG%C3%A9GICO%20-%20ITINER%C3%A9RIO%20FORMATIVO%20-%201%C2%BA%20ANO%20NOVO%20ENSINO%20M%C3%A9DIO%202022.docx.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

“personalização do espaço” curricular (*op. cit.*, p. 5). Ademais, o documento aponta que, em 2022 e para turmas do 1º ano, as escolhas de “Eletivas” deveriam ser realizadas “pela escola e professores(as)” em função “da amplitude, complexidade e diversidade da rede, das variáveis quanto às questões funcionais, de logística e recursos tecnológicos” (*op. cit.*, p. 5).

Neste sentido, a propaganda da “contrarreforma” como um “sistema que confere mais liberdade para o/a estudante focar em saberes de seu interesse” (Agência Minas, 2022, online) não encontra sustentação no documento em análise. Embora “a realidade local e o interesse dos/as estudantes” (Secretaria de Estado da Educação, 2022a, p. 6) sejam mencionados como referências a serem consideradas pelas equipes escolares e que se indique que o percurso personalizado seria de implementação gradual em anos seguintes (tal como é sinalizado em 2023, com vislumbre para o ano de 2024), tal aspecto não foi verificado no primeiro ano de implementação. Isto reforça a ideia da flexibilização curricular em diálogo com o interesse das/os jovens estudantes como uma falácia. A este respeito, mencionamos outro trecho do texto indicado no referido documento (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2022a, p. 4) quando aponta que:

Assim, cabe às escolas a escolha das Eletivas que irão compor sua oferta anual, dentro das opções disponibilizadas neste Catálogo, e aos/as professores(as), adaptar os objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e referências sugeridos, de acordo com as necessidades e intencionalidades da escola, o interesse dos(as/es) estudantes, bem como, explorar a temática a partir de informações e contextos do município e da região onde a escola está inserida. Essa contribuição dos(as/es) professores(as), aproximando a Eletiva da realidade loco-regional, gera mais aderência e potência à aprendizagem dos(as/es) estudantes.

Espera-se que, após a análise do Catálogo, as escolas façam as melhores escolhas de Eletivas para os/as estudantes mineiros(as/es) e coordenem sua implementação, mantendo sempre sua responsabilidade, seu compromisso e engajamento no bom desenvolvimento das propostas curriculares (grifo nosso).

Diante de tais colocações, comprehende-se que a mencionada “personalização do currículo” focaliza no protagonismo docente em detrimento do que é preconizado na “contrarreforma”, ou seja, a liberdade de escolha das/os jovens discentes em parte de seu percurso escolar. Sobre tal aspecto, destacamos a discussão realizada por Nonato *et al.* (2016), sobre o que denominam de “Pedagogia das juventudes”. Para os autores, o trabalho **com** jovens (e não exclusivamente **para** jovens, numa perspectiva verticalizada e adultocêntrica), tem como um de seus pilares o “princípio metodológico da autonomia”. Nesta perspectiva, a autonomia juvenil pode ser entendida como:

um exercício de aprendizagem que se dá na prática cotidiana dos processos formativos, incentivando-o a realizar escolhas e assumir a responsabilidade por elas, contribuindo para ampliar o espírito de transformação que mobiliza as juventudes (Nonato *et al.*, 2016, p. 278-279).

E implica em “falar da capacidade do indivíduo de fazer escolhas e decidir por si mesmo, assumindo dessa forma a responsabilidade das decisões tomadas.” (Nonato *et al.*, 2016, p. 278-279).

Tendo isto em vista e considerando aspectos da implementação da “contrarreforma” do Ensino Médio em Minas Gerais, Gomes (2019) sinaliza que, neste processo, “os(as/es) jovens encontram uma escola enrijecida, pouco preparada para lidar com um perfil de aluno que foge ao padrão do ‘aluno ideal’” (p. 133). Em sua pesquisa, a autora indica que,

Inseridos nesse contexto se encontram os(as/es) jovens alunos(as/es) do Ensino Médio de hoje. E, estes têm cada vez mais dificuldades de se adaptarem a esse tipo de escola que exige, até hoje, que o(a/e) aluno(a/e) esteja fixo em sua carteira, obediente aos comandos dados pelo(a/u) professor(a/e), de acordo com seu planejamento. Quando pode participar, o(a/e) aluno(a/e) tem que se engajar em tarefas que são predeterminadas, sem nenhuma ou pouca autonomia. Muitas vezes, espera-se dele(a/u) apenas disciplina e respeito à rotina escolar. Questiona-se como esse(a) aluno(a/e) irá se adaptar a uma escola em que ele(a/u) deve ficar durante 9 horários diários, assistindo aulas com características arcaicas, em que o(a/e) professor(a/e) fala e o(a/e) aluno(a/e) escuta (p. 133, grifo nosso).

Destaca-se, ainda, outro fator associado à discussão até aqui apresentada, que diz respeito propriamente ao “rol de eletivas” definidas no catálogo mineiro, nos anos de 2022 e 2023¹³. Em cada um dos dois anos antes mencionados, são definidas as mesmas 34 eletivas no contexto do Catálogo. No documento, em 2022, conforme Quadro 1, as eletivas foram apresentadas conforme a divisão por áreas; ao passo que, em 2023, foram apresentadas por ordem alfabética – sob a alegação de que houve ampliação das habilitações para atuação de profissionais na oferta de disciplinas e, também, em função de “um olhar que trata a eletiva na perspectiva interdisciplinar” (Estúdio Educação MG, 2022, online)¹⁴. A partir da divisão proposta em 2022, nota-se maior concentração de Eletivas

13 Neste artigo, não tratamos das disciplinas eletivas direcionadas às escolas indígenas (2022 e 2023) e não discutimos sobre o Projeto Piloto relativo às “Mediações pedagógicas da alternância” (2023) por demandarem discussões que dizem respeito às especificidades referentes à Educação dos Povos Indígenas e do Campo. Sinalizamos sua existência e indicamos a necessidade de estudos que contempliem tal discussão.

14 Conforme fala presente aos 41 minutos da live disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ImXI3z1hqVo>. Acesso em: 18 set. 2023

nas áreas de Linguagens e suas tecnologias (38%), seguida por Matemática e suas tecnologias (18%), Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e sociais aplicadas e Interáreas do conhecimento (com 14,6% cada). Esta distribuição nos leva a pensar sobre a questão da limitação da obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática no NEM (o que, a princípio, poderia ajudar a justificar o foco na oferta de eletivas nestas duas áreas) e, por consequência, sobre a hierarquização de saberes e conhecimentos disciplinares que também está refletido, de alguma maneira, na construção da listagem de eletivas e, por desdobramento, no trabalho a ser desenvolvido por docentes (implicando, inclusive, na distribuição de vagas no âmbito da rede pesquisada). Sobre a distribuição de eletivas por área em 2022, apresentamos o Quadro 1:

Quadro 1 - Lista de eletivas indicadas nos Catálogo de Eletivas 2022

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS – LGG (13 eletivas)

- Cinema
- Cinema e meio ambiente
- Dança
- Leitura instrumental em Língua Espanhola
- Espanhol para o ENEM
- Esporte e inclusão
- Introdução à LIBRAS
- Leitura e compartilhamento no mundo virtual
- Literatura e criação literária
- Música
- Preparação para o ENEM – Linguagens
- Redação para o ENEM
- Teatro

MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS – MAT (6 eletivas)

- Desenho geométrico
- Educação financeira
- Educação fiscal
- Matemática e artes visuais
- Preparação para o ENEM – Matemática
- Raciocínio lógico

CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS – CNT (05 eletivas)

- Astronomia
- Educação, saúde e bem-estar
- Pegada hídrica e seu impacto no ambiente
- Preparação para o ENEM – Ciências da Natureza
- Tecnologia dos resíduos sólidos

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS – CHS (05 eletivas)

- Cultura de paz e convivência democrática
- Estudo do meio e intervenção local
- Identidades culturais brasileiras
- Preparação para o ENEM – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
- Mitologia: as lendas e as associações de ideias

Continua

Quadro 1 - Lista de eletivas indicadas nos Catálogo de Eletivas 2022

Conclusão

INTERÁREAS DO CONHECIMENTO - IAC (05 eletivas)

Agricultura com bases ecológicas

Cidadania e cultura digital

Culinária quilombola

Ética em jogos digitais

Saberes que entrelaçam: do plantio ao consumo

Fonte: Catálogo de eletivas 2022 - Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG, 2022, p. 8-9).

Ainda sobre as eletivas, chama a atenção o fato do termo “ENEM” (Exame Nacional do Ensino Médio) ser utilizado 80 vezes no Catálogo, sendo que o termo “preparação/preparatório” ganha destaque neste contexto, aparecendo 17 vezes, inclusive nomeando disciplinas eletivas (Exemplo: “Preparação para o ENEM – Linguagens) – motivo pelo qual é a palavra de destaque na Figura 1, elaborada a partir dos termos recorrentes na nomeação das Eletivas. Ademais, das 34 disciplinas eletivas indicadas para a rede pública estadual de Minas Gerais (com exceção de “Interáreas do conhecimento indígena”), seis disciplinas estavam vinculadas ao ENEM, além de “Espanhol para o ENEM” e “Redação para o ENEM” (que corresponde a 18% do total).

Figura 1 - Nuvem de palavras a partir dos nomes das disciplinas do “Catálogo de eletivas 2022 e 2023” da Rede Estadual de Minas Gerais. Gerada por meio do site wordclouds.com



Fonte: acervo da autora.

Tendo estes dados em vista, destacamos dois aspectos. Um deles está relacionado ao termo “preparação”. Sua preponderância pode remeter a uma representação muito comum sobre as juventudes, no sentido de compreender as/os jovens na perspectiva do “vir a ser”. Como nos lembra Dayrell (2003), esta é uma das visões mais arraigadas sobre as juventudes, especialmente nas escolas, no sentido de vê-las a partir de uma condição de transitoriedade. Neste caso, o futuro, ou a passagem para a vida adulta, é tomada como sentido para a compreensão das ações das/os jovens no presente. Nas palavras do autor, “há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser [...] negando o presente vivido”. Sendo assim, “em nome do ‘vir a ser’ do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro” (Dayrell, 2003, p. 41-42).

Outro aspecto consiste no fato de que a proposta de eletivas evidencia a centralidade da avaliação externa (ENEM) no âmbito da implementação da “contrarreforma”. Nas ementas destas disciplinas específicas, ganham destaque o estudo (treinamento) sobre estruturação das questões do ENEM, como itens são elaborados (Teoria de Resposta ao Item – TRI), habilidades, competências e conteúdos recorrentes, resolução de simulados etc. Tal aspecto é fundamentado na “lógica privada que se atém aos termos de qualidade, eficiência e eficácia educacional” (Pinto, 2018, p. 9). Para a autora,

No caso do Ensino Médio, esvazia-se o conteúdo crítico da formação dos(as/es) jovens oriundos das camadas populares que compõem, por sua vez, as escolas públicas. Trata-se de negar a esses(as) jovens uma formação crítica e de qualidade, com possibilidades de entrada tanto no mercado de trabalho quanto nas universidades. No caso do Ensino Médio, ocorre um aprofundamento da desigualdade social, consolidada com a Lei nº 13.415/2017 e com a BNCC (Pinto, 2018, p. 116).

A este respeito, destacamos que a “contrarreforma” pode aprofundar o que chamamos de uma dualidade estrutural do Ensino Médio. Há um risco de que os itinerários ofertados para estudantes das escolas públicas sejam concentrados, em alguns casos, em treinamentos inócuos para o ENEM e/ou, em sua maioria, na formação técnica e profissional de mão de obra para o mercado precarizado. Por outro lado, as instituições privadas podem estar ainda mais focadas na preparação para o ingresso no ensino superior. Isto pode fazer com que o acesso à Educação Superior, às profissões mais prestigiadas e bem remuneradas fique restrito a jovens privilegiados.

giados economicamente. A tendência é de que estas mudanças contribuam para aprofundar, ainda mais, o abismo já existente entre ricos e pobres no País por meio da ampliação das desigualdades educacionais.

Em pesquisa realizada por Almeida, Bezerra e Lins (2023) sobre os sentidos construídos em disciplinas eletivas no NEM em Pernambuco, os autores encontram situação semelhante à encontrada nesta pesquisa sobre o caso de Minas Gerais no que tange ao ENEM:

Assim, percebemos que o Ensino Médio, mesmo delineado pelas eletivas, movimenta-se também em sua dupla histórica finalidade: preparação para o mercado de trabalho e ingresso para a educação superior. Nesse sentido, a eletiva intitulada de #ENEM em ação visava promover e desenvolver os fundamentos operacionais do Exame Nacional do Ensino Médio como planejamento, desenvolvimento e estratégia de estudo. Com isso, a intencionalidade discursiva dela era instrumentalizar os jovens a conhecerem e a se familiarizarem com a estrutura do exame por meio da realização de simulados, habilitando-os também a solicitarem isenção de taxa de inscrição e realização de exame, tendo como parâmetro os cursos superiores existentes na região mais próxima dos estudantes, analisando quadro de vagas, concorrência e mercado de trabalho (p. 10).

Conforme os autores, no caso de Pernambuco, a proposta de eletivas vinculadas ao ENEM está inserida dentro de uma política de gestão por resultados denominada “Pacto pela Educação” (PPE), que visa à quantificação da educação por meio de metas matemáticas e está inserida no projeto de governo intitulado “gestão por resultados”. Este modelo, explicam, “é uma forma de gerenciamento em que o Estado está organizado, centrado, administrativamente em políticas de cunho privatista, guiando, assim, as políticas curriculares por instrumentos mercadológicos [...].” (Almeida; Bezerra; Lins, 2023, p. 10).

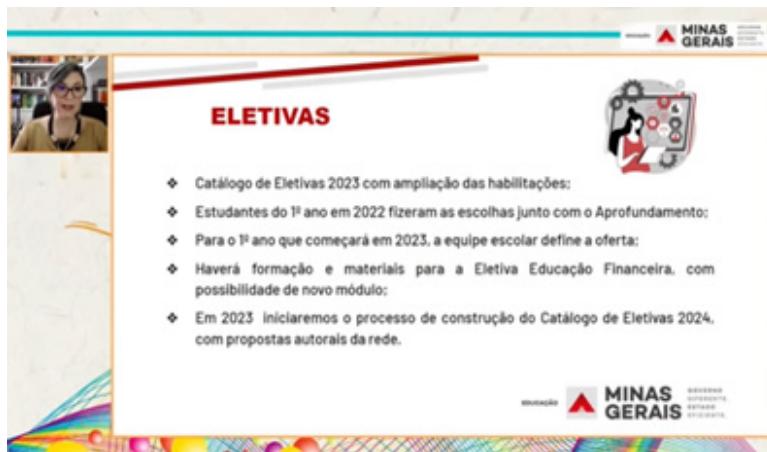
Identificamos que a situação não é diferente em Minas Gerais. Em notícia divulgada na página da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, intitulada “SEE contempla ações do Pacto por Minas que visa fortalecer e aumentar a produtividade da indústria mineira” (SEE, 2023 online), é dado destaque a um plano de ação elaborado pela Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG) e entregue ao governo do Estado em fevereiro de 2023. Nesta notícia, o plano é definido como “um conjunto de medidas, sugestões e projetos que irão contribuir com o desenvolvimento do setor produtivo em todo o Estado”. O Plano é organizado em quatro eixos temáticos: “capital humano, ambiente de negócios, infraestrutura e sustentabilidade”. No âmbito educacional, destaca-se a “união de forças para o combate à evasão escolar e estimular os estudantes a se

manterem na escola”. As ações contemplam “melhoria das práticas de gestão, planejamento e acompanhamento pedagógico; [elevação] da porcentagem dos estudantes no Ensino Fundamental e Médio com nível adequado de aprendizagem; [redução] do abandono escolar, idade-série e a evasão; e [aumento] da porcentagem de jovens matriculados em cursos técnicos”. Dentre os mecanismos criados para viabilização das metas, estão: premiação de escolas mais bem ranqueadas, formação docente e, também, “a criação de conteúdo que torne a escola mais atrativa ao jovem” (SEE, 2023, online) – aspectos intimamente relacionados ao NEM.

Tanto em Pernambuco como em Minas Gerais, concordando com Almeida, Bezerra e Lins (2023, p. 6), visualizamos que os governos atuais encontram-se inseridos “na lógica neoliberal, qual seja: questionamento do político, destruição da democracia (um elemento observado é a fragilização dos sindicatos), autoritarismo, racionalidade capitalista e instalação em todos os aspectos das relações sociais, e situações de rivalidade com a instalação da competição entre as pessoas”.

Trazendo outro elemento vinculado à discussão posta anteriormente, salientamos, ainda que, a partir de 2023, foram disponibilizados materiais didáticos e formação para docentes relacionados à temática da Educação Financeira na rede pública estadual de Minas Gerais – conforme indicado em live realizada em 21 de novembro de 2022 (Figura 2).

Figura 2 - Live “Novidades para o Novo Ensino Médio 2023 em Minas Gerais” (print de página com discussão sobre eletivas realizadas entre 40 min e 50s e 44 min e 40s)



Fonte: Estúdio Educação MG (2022, online).

Sobre as ações direcionadas à Educação Financeira na rede, para além dos materiais próprios da Rede Estadual de Minas Gerais, disponibilizados

online¹⁵, destaca-se a oferta de formação pelo grupo Ânima Holding S.A.¹⁶. Guerra, Martins e Carrara (2022, p. 576) explicam ser esta uma das maiores empresas de capital aberto que atuam no setor educacional no Brasil, que leva a cabo uma mudança “concreta, completa e complexa do ensino/educação: sua virtualização e digitalização”, aspecto que se intensificou em função da pandemia de covid-19. Concordamos com as autoras de que “há uma íntima relação entre os interesses do capital e educação como estratégia na construção dos sujeitos que vão disputar um mercado de trabalho escasso, precário e instável” (p. 570). Isto sinaliza opções da rede pública mineira no sentido de focar em *mecanismos* de transferência de investimentos públicos ao setor privado por meio de parceria público-privada (a chamada “privatização da Educação”, conforme discutem Krawczyk e Oliveira (2021)). Conectado a isto, em 4 de maio de 2023, em uma live síncrona na Plataforma Youtube, foi apresentada a parceria entre SEE/MG e o referido Instituto em relação à eletiva de Educação Financeira visando à “formação docente com nanocertificações que poderão configurar uma Especialização em nível de pós-graduação para o professor” (Estúdio Educação MG, 2023, grifo nosso). Isto fragmenta, aligeira e precariza a formação docente no âmbito da rede, reverberando em uma formação também frágil para as juventudes.

Krawczyk e Oliveira (2021) indicam, com base em mapeamento realizado em 2018, o crescimento da oferta de iniciativas de educação financeira em comparação com o ano de 2013, destacando que 78% eram ações realizadas em escolas públicas. Com o NEM, esta oferta só tende a ampliar, dado que a “contrarreforma” pode ser entendida como “mecanismo de indução” por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em Minas Gerais, conforme dados indicados na live supramencionada (Estúdio Educação MG, 2023), “Educação financeira” é apontada como uma das eletivas mais escolhidas pela rede estadual. É oferecida em mais de 1400 escolas¹⁷ (5000 turmas)¹⁸ – que corresponde a quase 60% das escolas estaduais que oferecem Ensino Médio no estado em 2023¹⁹ –, sendo indicada como um “sucesso entre os estudantes”.

15 Os materiais – 20 planos de aula, acompanhados por 20 slides e, também, um arquivo explicativo sobre a eletiva da Educação Financeira (vínculo com a BNCC, Matrizes de competência, ementa etc) – está disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1SaYoFg7VLM90hXBXXICqtv-yoY4nxUaz>, Acesso em: 18 set. 2023

16 Disponível em: <https://www.institutoanimaeducacao.org.br/quem-somos/>, Acesso em: 18 set. 2023. Intitula-se como “organização da sociedade civil sem fins lucrativos que trabalha para a transformação da educação brasileira”.

17 Conforme Izabella Cavalcante Martins, Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica, em sua fala de abertura da live supramencionada.

18 Conforme Geniana Guimarães Faria, Secretária Adjunta de Educação, em sua fala de abertura da live supramencionada.

19 Cálculo com base em dados disponíveis na página da SEE/MG, que indica haver 2432 unidades escolares que atendem o Ensino Médio em 2023. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/educacao-detalha-curriculo-e-orientacoes-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 18 set. 2023.

De acordo com Krawczyk e Oliveira (2021), por um lado, ações desta natureza dizem respeito a “uma nova etapa de reestruturação do espaço público e de suas instituições, que se relaciona com a alteração do lugar do empresariado no espaço de formulação e implementação de políticas” (online). Por outro lado, para ambas há evidente “intencionalidade de despolitizar a vida social e psicologizar a economia e as relações de trabalho e a formação escolar das novas gerações” (online). A este respeito, conforme fala da Secretaria de Estado Adjunta de Educação de Minas Gerais, Geniana Guimarães Faria, proferida no mesmo evento online antes mencionado (Estúdio Educação MG, 2023), “a Educação financeira se torna um pano de fundo para pensar projeto de vida [e] para discutir empreendedorismo” motivo pelo qual ganha centralidade. A Secretaria Adjunta também afirma que, em nossa sociedade, há muita dificuldade de discussão desta temática e, por este motivo, é “preciso que tenhamos outras habilidades envolvidas” (Estúdio Educação MG, 2023), aqui destacando as habilidades socioemocionais. Em notícia divulgada na página da SEE/MG em 6 de junho de 2023, destaca-se a indicação de que este “componente curricular estimula o protagonismo do jovem na tomada de decisão sobre sua vida financeira de forma autônoma, contribui para o exercício da cidadania e aborda as variáveis financeiras e seus impactos no cotidiano da vida das pessoas” (Agência Minas, 2023, online). A este respeito, Krawczyk e Oliveira (2021) explicam que:

A ideologia dos conhecimentos necessários para gerenciar um “projeto de vida” a partir de uma perspectiva empreendedora, de “inovação” e investimentos futuros invade os currículos para levar ao desenvolvimento de competências socioemocionais. No âmbito da BNCC, essas competências se traduzem em persistência, assertividade, empatia, autoconfiança e tolerância à frustração, dispositivos comportamentais que confluem para o conceito de resiliência, cada vez mais valorizado pela psicologia corporativa como uma habilidade central dos trabalhadores. Passa-se a ensinar nas escolas visando um “Projeto de Vida” ancorado numa visão individualista, seu êxito na responsabilização individual e numa maior adaptação da formação dos jovens aos novos contextos. [...] O projeto de educação do empresariado para a juventude da classe trabalhadora é caracterizado por uma ‘captura’ da subjetividade: as habilidades socioemocionais buscam imprimir nos jovens o autocontrole, o trabalho em equipe e a resiliência, em meio à crise estrutural de capital; a accountability visa a subjetivação da racionalidade neoliberal resultante do capital financeiro com sua busca neurótica de aumentos do ‘capital humano’; e o protagonismo juvenil caracteriza-se como uma estratégia pela qual o capital busca ‘submeter ativamente’ os jovens à sua ra-

cionalidade, ou seja, por meio de discursos e estratégias manipuladoras, busca fazer com que os jovens acreditem que são os autores de sua própria dominação" (online).

Fernandes e Vilela (2019), ao analisarem materiais didáticos publicados pelo Comitê Nacional de Educação Financeira, entendem que as atividades propostas tendem a incutir nas/os jovens estudantes o que chamam de uma “*performatividade ou efeito de teoria*” que, “a longo prazo, tenderia a formar nos jovens um habitus econômico típico do perfil *homo economicus* que, de acordo com a teoria econômica, é um indivíduo maximizador de lucros e individualista, tal como os preceitos do neoliberalismo” (p. 1). Diante destes aspectos, concordamos com Britto (2012, p. 7) no sentido de sinalizar a necessidade de intensificação de uma agenda de pesquisas visando à reflexão crítica sobre “propostas atuais sobre Educação Financeira as quais qualificamos como dirigidas ao Mercado e à domesticação dos indivíduos” e, também, à emergência de propostas alternativas voltadas à Educação Matemática Crítica.

Para além destas questões, tal como identificam Almeida, Bezerra e Lins (2023) para o caso de Pernambuco, afirmamos que o foco da política curricular da rede estadual de Minas Gerais não está voltado para a preparação para o ingresso de jovens no ensino superior (ENEM) ou para sua Educação financeira por meio das eletivas. Neste processo, é

o empreendedorismo [que] se sobressai, pois tem como centro a transformação das relações humanas, suas subjetividades com base no modelo de capital humano, de autonomia do ser humano, promovida pela educação, a partir da gestão de si mesmo [...] Essa política curricular tem como intencionalidade discursiva desenvolver a cultura corporativa nos jovens, concebendo-o como um capital a ser valorizado e devendo ser impulsionado pelo princípio da concorrência a ser empreendedor. [...] O empreendedorismo é visto como componente curricular, configurando-se como processo diuturno de generalização de modelo empresarial. Isto é, dispositivo pedagógico que liga a racionalidade operacional de empresa para formar a subjetividade neoliberal (Almeida; Bezerra; Lins, 2023, p. 10-11).

Concordamos com Almeida, Bezerra e Lins (2023) quando afirmam que, ao se configurar desta maneira, as responsabilidades pelas escolhas e percursos são jogadas para as/os jovens estudantes. “Nessa direção, essa política curricular, portanto, coloca os estudantes como centro do processo de ensino no sentido de responsabilizá-los por suas escolhas, organização de estudo e percurso formativo” ((Almeida; Bezerra; Lins, 2023, p. 12). Pelas questões expostas, com destaque para a Educação sendo convertida em

mercadoria por meio do NEM, é que nomeamos de (indi)gestão o processo que remete à construção e implementação das eletivas pela SEE/MG, sob o signo das premissas neoliberais. Um “cardápio” indigesto, que precisa ser revogado, tal como a lei ao qual está vinculado, porque pautado no ataque frontal aos direitos das juventudes, especialmente das camadas populares, negando-lhes uma educação de qualidade socialmente referenciada e plena de dignidade e justiça social.

Considerações finais

De modo geral, a pesquisa sinaliza o “caráter nefasto de um projeto deseducativo que ignora o cenário de infraestrutura precária das escolas públicas, das condições de trabalho das/os professoras/as e das experiências e subjetividades juvenis” (Duarte *et al.*, 2020, p. 20). A “contrarreforma” do Ensino Médio, potencializada por ações de organizações reacionárias e de grupos empresariais e organismos internacionais, conforma um projeto de sociedade antidemocrático, indigno e injusto. Neste sentido, a investigação apresenta alguns elementos para o debate, visando auxiliar no enfrentamento da destruição de direitos sociais no País, especialmente dos sujeitos das escolas públicas, os/as jovens e suas/seus professoras/es.

Indicamos que o Ensino Médio precisa, sim, passar por uma reforma, porém, é premente a necessidade de revogação da “contrarreforma” vigente. Tal revogação deve ser feita com vistas a outros princípios, distintos dos que hoje estão em curso. Qualquer proposta de reestruturação do Ensino Médio precisa preservar uma definição presente na legislação de que esta é a etapa final da Educação Básica, que deve ser entendida como direito das juventudes, voltada para seu pleno desenvolvimento, vinculada às práticas sociais e ao mundo do trabalho (e não direcionada única e exclusivamente ao ingresso e sobrevivência no mercado de trabalho precário). Esta modalidade de ensino deve incentivar e possibilitar continuidade de estudos a nível profissional e/ou superior para todas/os que assim o desejarem. Também precisa estar em diálogo com outros debates e políticas públicas, incluindo as de juventudes, dado que parte dos desafios enfrentados pela escola estão além dos currículos e, também, de seus muros, relacionadas à habitação, mobilidade, trabalho/emprego e renda, lazer etc.

As reformas que queremos ver sendo implementadas no Ensino Médio devem estar pautadas por princípios igualitários, democráticos e vinculados ao reconhecimento da diversidade. Envolve, dentre outros aspectos: equacionar condições materiais e humanas, que envolvem aspectos relacionados à infraestrutura das escolas (laboratórios, bibliotecas, acesso a tecnologias etc); contar com recursos para as/os estudantes, visando sua mobilidade, material didático e suporte para as formações diferenciadas; garantir

condições dignas para a formação, salário (que inclui o pagamento do piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica - Lei nº 11.738/2008), carreira, jornada docente – a fim de reverter o quadro de baixa atratividade da carreira e o consequente déficit de profissionais qualificados para atuação nesta modalidade de ensino (UFMG/FaE, 2016).

Entendemos que não é única e simplesmente uma reforma como a que foi proposta, fruto de uma MP, ou uma “reforma da reforma”, que dará conta de promover as necessárias mudanças que precisamos no Ensino Médio. Neste sentido, para finalizar, apresentamos dois convites de Paulo Freire (1996) diante da “contrarreforma”: a) aguçar a curiosidade crítica, insatisfeita e indócil rumo ao direito de saber-se; e b) aguçar a justa raiva/justa ira (que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência, em seu papel altamente formador). Precisamos pensar e agir na perspectiva de que o amanhã não está determinado pelas forças hoje hegemônicas, mas se constitui como um “desafio, um problema”. O Ensino Médio está em disputa e é um desafio a ser enfrentado, coletivamente, por todas/os nós, do campo progressista!

Referências

AGÊNCIA MINAS. Educação Financeira: Secretaria de Educação e Instituto Ânima reúnem professores para debater os desafios do processo de ensino e aprendizagem. 6 Jun. 2023. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/educacao-financeira-secretaria-de-educacao-e-instituto-anima-reunem-professores-para-debater-os-desafios-do-processo-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 9 abr. 2024.

AGÊNCIA MINAS. Novo Ensino Médio já será realidade para alunos do 1º ano. 4 fev. 2022. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/novo-ensino-medio-ja-sera-realidade-para-alunos-do-1-ano>. Acesso em: 18 nov. 2022.

ALMEIDA, L. A.; BEZERRA, A. A.; LINS, C. P. A. Políticas curriculares no novo Ensino Médio de Pernambucano: sentidos constituídos em disciplinas eletivas. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 30, p. e14352, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14352>. Acesso em: 18 set. 2023.

ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). **Ensino Médio:** o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública. Relatório Final. Jun. 2023. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em: 9 abr. 2024.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas.** 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro 2018.** 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRITTO, R. R. *Educação Financeira: uma pesquisa documental crítica.* Dissertação (Mestrado) – UFJF, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uff.br/jspui/handle/uffj/1986>. Acesso em: 18 set. 2023.

CLIP ESCOLA. *Disciplinas Eletivas do Novo Ensino Médio: tudo o que você precisa saber sobre elas.* ClipEscola online 2024. Disponível em: <https://www.clipescola.com/disciplinas-eletivas-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 9 abr. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. *Eletivas: Agenda da Aprendizagem.* 2019. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5d84ee0cb511a.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2024.

DAYRELL, J. T.. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B. dos; CORREA, L. M.; SALES, S. R. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. *Roteiro*, [S. l.], v. 45, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br>. Acesso: 18 set. 2023.

ESTÚDIO EDUCAÇÃO MG. *Lançamento de Especialização Docente.* Youtube, 4 maio 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=81vdMtz1Li8>. Acesso em: 9 abr. 2024.

ESTÚDIO EDUCAÇÃO MG. *Novidades para o Novo Ensino Médio 2023 em Minas Gerais.* Youtube, 21 nov. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ImXI3z1hqVo>. Acesso em: 9 abr. 2024.

FERNANDES, Luzia de Fátima Barbosa; VILELA, Denise Silva. Educação financeira na escola básica brasileira: Um olhar sociológico. *Hipátia*, v. 4, n. 1, p. 176-186, jun. 2019. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/1098/815>, Acesso em: 9 abr. 2024.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, H. F. **O novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais:** um estudo da implementação do tempo integral e integrado. Dissertação (Mestrado) – UFMG, Belo Horizonte, 2019.

Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35482>. Acesso em: 18 set. 2023

GUERRA, Y.; MARTINS, A. M. de C.; CARRARA, V.. Ensino e formação virtuais: a nova estratégia do projeto de educação a serviço do capital. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 570-584, set./dez. 2022.

KRAWCZYK, N.; OLIVEIRA, T. de. Quando a escola ensina a submissão financeira. *Outras Palavras*, nov. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/quando-a-escola-ensina-a-submissao-financeira/>. Acesso em: 18 set. 2023.

NONATO, S. P., ALMEIDA, J. R. de, FARIA, I.; GEBER, S. P.; DAYRELL, J.. Por uma pedagogia das juventudes. In: DAYRELL, J. (org.). **Por uma pedagogia das juventudes:** experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 249-304.

PINTO, S. N. D. S. **Novo ENEM e currículo do Ensino Médio:** Esvaziamento da formação das classes populares. Dissertação (Mestrado) – UFMG, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35557/5/DISSERTA%C3%87%C3%83O_SAMILLA%20NAYARA.pdf. Acesso em: 18 set. 2023

SANTOS, Claudecir dos; GIL, Leoncio Vega. O Ensino Secundário no Brasil enquanto um subcampo da Educação: da legislação à realidade educacional. *Rev. FAEBA - Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 29, n. 59, p. 43-61, jul./set. 2020.

SILVA, M. R. da. Reforma ou revogação? Que fazer com o “Novo Ensino Médio”? ANPED, 2023. Disponível em: <https://anped.org.br/news/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio-por-monica-ribeiro-da-silva-ufpr>. Acesso em: 18 set. 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo em Ação:** Eletivas Caderno do Professor/a. 2023. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Card%C3%A1pio-de-eletivas_1sem_2023.pdf, Acesso em: 9 abr. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Novo Ensino Médio 2022:** Catálogo de eletivas. 2022a. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%202022_Cat%C3%A1logo%20de%20Eletivas.pdf, Acesso em: 9 abr. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS.

Novo Ensino Médio 2023 Itinerário formativo: Catálogo de eletivas. 2023. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%204%20-%20Catalogo_de_Eletivas_2023.pdf, Acesso em: 9 abr. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS.

Plano de Ação de Implementação Itinerario Formativo. Eixo 1 - Apoio Técnico e Financeiro às Escolas. 2022b. Disponível em: https://homo-portal.eformativoducacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/2022_PAIF_MG_ANO_2022-1.pdf, Acesso em: 9 abr. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS.

Resolução SEE N° 4.777, 13 de setembro de 2022. 2022c. Disponível em: <https://www.educacaomg.com.br/post/roz%C5%A1i%C5%99ujte-svoji-komunitu-na-blogu>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SEE contempla ações do Pacto por Minas que visa fortalecer e aumentar a produtividade da indústria mineira. 15 fev. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/see-contempla-acoes-do-pacto-por-minas-que-visa-fortalecer-e-aumentar-a-produtividade-da-industria-mineira/>, Acesso em: 9 abr. 2024.

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS; FAE/UFMG - Faculdade de Educação. Texto para discussão - Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016. Belo Horizonte: [s. n.], 2016. Disponível em: <https://blogdopensar.files.wordpress.com/2016/12/texto-para-discussc3a3o-mp-ensino-mc3a9dio-dez-2016.pdf>. Acesso: 18 set. 2023

WEIGELT, L. D.; MACEDO, M. L.; FERREIRA, M. A.. O processo de implementação de políticas públicas: a regionalização da saúde como oportunidade de aprendizado coletivo. In: I Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Mestrado e Doutorado. Santa Cruz do Sul, 2004.

CAPÍTULO 2

ENTRE APAGAMENTOS E SILENCIOS: HISTÓRIA DAS MULHERES NA BNCC DO ENSINO MÉDIO¹

Carolina Giovannetti²
Shirlei Rezende Sales³

Introdução

O presente artigo tem como objetivo investigar as histórias das mulheres nos currículos oficiais do Ensino Médio, buscando refletir sobre as relações de gênero que as envolvem e as disputas curriculares que operam tentando silenciar essas discussões. Perrot (2017) informa que as histórias das mulheres são constantemente apagadas do relato histórico pela escassez de vestígios, fontes e documentos. Entretanto, mulheres sempre reivindicaram participação política e representação social, ainda que durante séculos tenham sido percebidas como incapazes para tais atos, mantendo-se à surdina, anônimas no trabalho ou relegadas ao âmbito doméstico e à esfera da vida privada. Por muito tempo a História atrelou suas narrativas e análises à vida pública, às esferas institucionais de poder. A pretensão de uma História universal e a aspiração de neutralidade expõem o lado dos/as favorecidos/as pelos jogos de poder.

Percebe-se ainda hoje a manutenção deste panorama excludente através do relato histórico, no qual a História produzida pelos grandes personagens masculinos é divulgada em sala de aula, geralmente sem grandes indagações ou questionamentos. Somam-se a esse problema as persistentes desigualdades entre homens e mulheres, bem como as incipientes

1 Versão adaptada do texto "Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste", publicado na Revista Eletrônica História em Reflexão (REHR), no ano de 2020.

2 Mestra e doutoranda em Educação (FaE/UFMG). Historiadora e professora de História. E-mail: carolinagiovannetti@hotmail.com

3 Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-doutora pela University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. E-mail: shirlei.sales@hotmail.com

políticas públicas educacionais que busquem estratégias para vencer ou reduzir tais desigualdades. Dentro deste contexto, o currículo educacional pode refletir e reproduzir os estereótipos da sociedade mais ampla (Silva, 2011) e o silêncio das mulheres na história.

Este texto traz parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que objetivou analisar as histórias das mulheres e as relações de gênero na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), com base no campo de pesquisa das histórias das mulheres, nos estudos feministas e de gênero. Argumentamos que as histórias das mulheres são deliberadamente silenciadas na BNCCEM, como forma de uma operação de poder, que visa manter as mulheres no anonimato histórico, como “sombras tênues” (Perrot, 1989, p. 9) de um passado não revelado. Ao se reduzir drasticamente as discussões de gênero notadamente na última versão⁴ da BNCCEM, reforça-se esse apagamento histórico, um memoricídio (Duarte, 2019) proveniente de uma sociedade que prevalentemente vê, ainda hoje, as mulheres como subalternas e coadjuvantes dos fenômenos sociais.

Os silenciamentos das histórias das mulheres nas escolas foram acirrados pela exclusão das discussões de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE), como resultado da atuação direta de grupos de extrema direita. O PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira, no período de 2014 a 2024, foi aprovado pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014) e sancionado em 25 de julho de 2014. Além disso, é importante entender que a representação das mulheres na história é objeto de lutas e questionamentos. A despeito disso, ainda se observa um persistente silenciamento das histórias das mulheres, no âmbito do relato, da participação social e das representações sociais (Perrot, 1989, 2005, 2017; Lerner, 2019). Nesse contexto, buscamos compreender as formas como as histórias das mulheres e as relações de gênero eram abordadas nas diferentes versões da BNCCEM, elaboradas posteriormente ao PNE. Metodologicamente, privilegiamos uma abordagem discursiva das representações, observando a historicidade de suas elaborações, valores, sentidos e modos de funcionamento no conhecimento histórico a ser ensinado nas escolas (Oliveira, 2019) através dos currículos.

A busca pelos documentos se deu nos sites oficiais do Ministério da Educação (MEC), como o site da Base⁵ e o portal do MEC⁶. Nesses domínios é possível encontrar todas as três versões da Base Nacional Comum Curricular

4 O processo de elaboração da base foi bastante conturbado, permeado por acirradas disputas. Pelo menos três versões, em diferentes momentos, foram oficialmente apresentadas e discutidas.

5 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

6 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

(BNCC) produzidas durante o processo de elaboração da Base, além das quatro redações diferentes disponíveis da BNCCEM homologada em 2018.

Optamos por fazer uma pesquisa documental qualitativa, já que analisamos as histórias das mulheres e as relações de gênero nas versões da BNCCEM. Na análise documental, a avaliação preliminar de cada documento é importante, com o intuito de se fazer um exame e a crítica do mesmo, tendo como foco, principalmente, o contexto em que foi produzido, os/as autores/as, os interesses envolvidos, a confiabilidade do documento e os conceitos-chave. Priorizamos as questões subjetivas e analíticas referentes ao currículo do EM, selecionando os documentos normativos oficiais desta etapa do Ensino Básico. Objetivou-se identificar, em documentos primários, informações que forneçam subsídios para explicar e analisar a BNCCEM, contextualizando o momento histórico e político nacional, principalmente interligando esses documentos curriculares às regulamentações impostas pela Lei 13.415 de 2017, nomeada como Reforma do EM. A referida reforma constituiu-se como uma mudança vertical, imposta pelo governo Michel Temer, logo após a concretização do conflituoso processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

Neste sentido, considerar o contexto social no qual os documentos foram redigidos é essencial para entender os significados que se apresentam nos textos estudados. Analisar um documento desta forma diz muito sobre, por exemplo, como a marginalização de grupos específicos (como as mulheres e suas histórias) acontece em detrimento da caracterização social de outros grupos particulares. Tal procedimento de contextualização foi fundamental para analisar os documentos e verificar suas inserções históricas e sociais.

Em um segundo movimento metodológico, os documentos foram analisados buscando-se os termos “história das mulheres”, “gênero” e “mulheres”. Nesse procedimento identificamos que as temáticas investigadas estavam presentes na primeira e na segunda versão da Base, mas na terceira versão foram diminuídas ou retiradas, como discutiremos a seguir. Verificou-se que havia uma nula menção sobre história das mulheres na BNCCEM homologada em 2018; e uma redução expressiva, tanto qualitativa, quanto quantitativa, sobre as questões de gênero. Essas interdições estão correlacionadas ao contexto político atual e as alterações curriculares impostas ao EM nos últimos anos.

As recentes mudanças ocorridas na última etapa da Educação Básica no Brasil foram feitas em um cenário político desfavorável ao debate democrático, caracterizado pelo acirramento de disputas por projetos de sociedade. Essas alterações apresentadas para o EM têm gerado críticas e estão no cerne de polêmicas que envolvem especialistas da área de educação, profissionais atuantes no EM, representações de entidades públicas,

além de estudantes. As críticas se concentram na afirmação de que a proposta de mudança se deu de forma impositiva, inicialmente por meio de uma Medida Provisória (MP), nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei da Reforma do Ensino Médio, 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, modificando o funcionamento, a estrutura e as bases curriculares do atual EM.

A reforma, dentre outras prescrições, demandou a elaboração de uma base curricular nacional, formalizada como Base Nacional Comum Curricular, sendo, portanto, um currículo oficial (Cury; Reis; Zanardi, 2018), produzido e prescrito pelo poder público. Consideramos que a seleção de conteúdos e conhecimentos que constam em um currículo escrito é fruto de intensas disputas, uma vez que ele é a expressão de um projeto educacional, político e cultural (Silva, 2011). Em meio a esse processo constituído por relações de poder, perguntamos sobre a inclusão, nos documentos curriculares do Ensino Médio, de conteúdos sobre a história das mulheres.

Os currículos nacionais de caráter universalistas podem ser considerados como instrumentos de controle, baseados por conceitos de qualidade e produtividade que silenciam pessoas e saberes plurais. Assim, “o conhecimento oficial é centrado nos cânones de verdade universalizante feita por alguém (um grupo) para que uma visão particular de cultura se torne legitimada” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 72). Em se tratando da BNCC, considerada aqui como um currículo nacional obrigatório, esse alguém que estabeleceu o que deveria ser proposto é o grupo de estudiosos/as selecionados/as e com saberes considerados pelo MEC para a legitimação de uma determinada cultura a ser imposta e validada nas escolas (Cury; Reis; Zanardi, 2018). Portanto, “além da BNCC ser uma prescrição de currículo nacional, ela é uma forma de tornar consensual o que pretende ser o currículo oficial” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 73), estipulando os saberes considerados válidos e, por exclusão, aqueles deslegitimados.

A proposta é autorizar saberes ditos como universais, e, por efeito, negar outros tipos de conhecimentos, como a história das mulheres. Alice Casimiro Lopes afirma, nesse sentido, que não é possível a concepção dessa “homogeneidade curricular, via BNCC ou qualquer outra organização centralizada do currículo, [mas] insiste-se no projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto” (Lopes, 2018, p. 26). A homogeneidade curricular dificulta que as relações de gênero sejam trabalhadas em sala de aula. Nesse contexto, entendemos que os documentos curriculares analisados não são neutros e refletem as visões de educação, cultura e de sociedade que os grupos que se instalaram no poder em 2016 visam alcançar.

História das mulheres, relações de gênero e silenciamentos

A ausência das mulheres na história se constitui como uma prática recorrente, que abrange várias perspectivas do relato histórico, em âmbito acadêmico, na esfera social e nos currículos escolares. Pesquisadoras feministas têm demandado que a História também se ocupe das histórias das mulheres e que não as estudar é uma forma de manter o pensamento patriarcal que omite a participação social das mulheres. Da perspectiva feminista é importante considerar “o fato de que a epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece” (Silva, 2011, p. 94). Não conhecer as histórias das mulheres nas escolas, através dos currículos, é manter a epistemologia masculina, positivista e supostamente neutra, sobre a narrativa histórica. Acreditamos, em consonância com Jeane Melo (2023, p. 22),

no potencial político e epistêmico do campo da História das Mulheres, no sentido de não apenas deslocar narrativas androcêntricas, como também para pensar, a partir de uma epistemologia feminista, como as humanidades foram constituídas por pretensões de neutralidade e universalidade que apenas serviam para dar voz àqueles que tradicionalmente hegemonizaram o discurso científico.

A ausência das mulheres na história foi denunciada por pesquisadoras, já ligadas ao movimento feminista, durante, principalmente as décadas de 1960 e 1970. Contudo, novas abordagens historiográficas, como a Nova História e a História Social, propuseram novas dimensões para a ciência História, nas quais o relato histórico passa a buscar outras fontes e perspectivas.

A reivindicação que a História ocupasse também das análises e informações sobre as mulheres e suas histórias trouxe à tona uma situação de ambiguidades, já que equivale a afirmar a incompletude da história tradicional e o domínio inconcluso e parcial que os/as historiadores/as tinham do passado, sendo importantes as colaborações mútuas entre os estudos das histórias das mulheres e do feminismo (Soihet; Pedro, 2007). Entretanto, este não foi um desenvolvimento linear e direto, necessitando de uma reflexão crítica, que levasse em consideração “a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista e a disciplina da história” (Scott, 2011, p. 67). A história das mulheres precisa, nesse sentido, ser considerada como um campo de “estudo dinâmico na política da produção de conhecimento” (Scott, 2011, p. 68).

Apesar das grandes diferenças de recursos investidos no campo de pesquisa das histórias das mulheres, “em sua representação e em seu lugar no currículo, na posição a ela concedida pelas universidades e pelas associações disciplinares, parece não haver mais dúvida de que a história das

mulheres é uma prática estabelecida” (Scott, 2011, p. 67), como um campo epistemológico e de pesquisa importante e reconhecido academicamente. Assim, “o estudo da história das mulheres adquire estatuto próprio, afirmindo-se como área de interesse na academia, e passa a participar mais intensamente da construção da noção de uma ‘cultura das mulheres’” (Rago, 1995, p. 84).

Mesmo com todas as denúncias e reconhecimentos conquistados, os currículos escolares ainda têm negado a história relativa às mulheres. O silenciamento se constitui, assim, como uma forma de manutenção de desigualdades sociais e culturais, dentro do jogo das relações de poder. Nesse contexto, teóricos/as fomentaram críticas e debates referentes ao silenciamento dos saberes relacionados às minorias sociais⁷, em especial às mulheres, e propuseram discussões relacionadas ao poder. As histórias das mulheres e as contribuições do filósofo francês Foucault se encontram nas discussões acadêmicas trazendo contrapontos ao discurso historiográfico que se propõe universal.

De acordo com Foucault (2007), o poder não está apenas localizado nas instituições, não é um bem que alguém possui, mas está em uma rede que existe em todas as relações. Essas relações de poder atuam por diversos *mecanismos*, por exemplo, impondo regras, disciplinando, governando e controlando os indivíduos. “O poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 2008, p. 30). Nessa perspectiva, “o poder é disperso, pulverizado, ‘microfísico’, atinge o cotidiano imediato das pessoas e está presente em todas as relações. O poder encontra-se vinculado ao saber” (Sales, 2010, p. 29).

No âmbito educacional, as relações de poder são constitutivas do currículo escolar. Poder que está em jogo na construção curricular, realizada por meio de processos em que a seleção e organização de conteúdos em disciplinas buscam padronizar ações e pensamentos, de acordo com determinados interesses. Nessa direção, os currículos são artefatos construídos por relações de poder-saber. Assim, as histórias das mulheres nos currículos do Ensino Médio também estão perpassadas por essas relações de poder.

As relações de poder organizam-se como *mecanismos* variáveis e instáveis, atrelados às relações sociais e ao momento histórico em que elas se inserem. As práticas de silêncio, de exclusão no currículo de certos conteúdos, dizem de um tipo de poder que as organiza e as constitui. No que tange ao currículo de História, esses silenciamentos, organizados pelas relações de poder, atuam na produção de tipos específicos de sujeitos.

7 Numericamente as mulheres são maioria, mas constituem um grupo que se encontra em desvantagem social, representativa e econômica na sociedade brasileira.

Assim, privilegia-se o saber masculino, o qual é considerado legítimo dentro de um discurso histórico. “A história será, então, pensada como um campo de relações de força, do qual o historiador tentará aprender o diagrama, percebendo como se constituem os jogos de poder” (Rago, 1995, p. 77). É neste contexto, por exemplo, que as mulheres estiveram às margens do discurso historiográfico tradicional, que ainda mantêm “muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da história, este relato que por muito tempo, ‘esqueceu’ as mulheres” (Perrot, 2005, p. 9). Essas “zonas mudas” ainda são percebidas nos currículos escolares, que, ao privilegiarem temáticas consideradas universais, desconsideram as mulheres em favor de conhecimentos ligados à ideia de masculino universal. Currículo, nesse contexto, “é artefato cultural que silencia ou que mesmo sem silenciar totalmente, nega determinadas culturas, ao abordá-las superficialmente ou esporadicamente” (Paraíso, 2023, p. 10).

Entendemos, a partir da teorização foucaultiana, que o discurso é um conjunto de enunciados que encontram suporte em uma mesma formação discursiva, possuindo não apenas um possível efeito de sentido ou de verdade, mas também uma história. Os discursos, nessa perspectiva, são compostos por tecnologias de poder que operam autorizando determinadas condutas, estabelecendo normas que produzem aquilo que nomeiam, ou seja, “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2005, p. 55), atuando na constituição do cotidiano e dos indivíduos. O saber histórico é, nessa perspectiva, uma formação discursiva cultural, social e histórica, sendo a história um saber construído, moldado por interesses, por relações de força, com discursos que tornam históricos certos acontecimentos em detimentos de outros. “Tornava-se imprescindível reconhecer as diferenças e desigualdades entre as mulheres e o modo como estas diferenças estão relacionadas às questões raciais, étnicas, religiosas, econômicas, geracionais, de orientação sexual, dentre outras” (Oliveira, 2012, p. 137). As discussões dos estudos de gênero ganham relevância, nesse contexto, por argumentarem que as desigualdades entre homens e mulheres, nos mais diversos âmbitos da sociedade, são também uma construção discursiva cultural.

O conceito de gênero tem demonstrado grandes impactos e influências nas Ciências Sociais e Humanas e preconiza que mulheres e homens são produtos do meio social em que vivem. Portanto, gênero enfatiza o aspecto fundamentalmente social, relacional e cultural das diferenças alienadas no sexo (Scott, 1995). Joan Scott (1995) afirma que gênero é uma categoria de análise, porque é possível analisar como são significadas as diferenças entre masculino e feminino e esses significados são contextualizados socialmente. Assim, no esteio das análises pós-estruturalistas,

Scott (1994) questiona a ideia de uma estrutura fixa e objetiva de significados ou relações sociais.

As estruturas sociais desiguais entre homens e mulheres se constituem em meio a relações de poder e esses desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, na política, nas práticas sociais e nos currículos. Assim, as desigualdades de gênero tendem a aprofundar outras desigualdades sociais, o que pode ser acirrado ainda mais por meio de currículos que se propõem a ser universais, como a BNCC, mas desconsideram as histórias das mulheres. Nesta perspectiva, ao se propor um currículo único obrigatório para todo o território nacional, mantêm-se visões parciais e excludentes, organizadas pelas forças sociais proeminentes. As alterações curriculares impostas com a Lei da reforma do Ensino Médio, que analisaremos a seguir, reforçam os silenciamentos das histórias das mulheres, à medida que afirmam visões reducionistas da História no Ensino Médio.

Mudanças curriculares no Ensino Médio em contexto de avanço reacionário

A constituição da Base Nacional Comum Curricular foi marcada por intensos debates. A criação de uma base comum para a Educação Básica está prevista desde a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988. Em 1996, a Lei 9494, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçou a sua necessidade, determinando que o Governo Federal firmasse um pacto interfederativo, acordado com os vários níveis de governo para estabelecer competências e diretrizes capazes de orientar currículos em nível de todo o território nacional. Em 2014, o Conselho Nacional de Educação (CNE) começou o processo de debates sobre o tema da BNCC, “constituindo uma Comissão Bicameral criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014” (Aguiar, 2018, p. 9).

Ainda em 2014, o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, reafirma a necessidade de estabelecer diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e de criar uma base curricular nacional, visando à orientação dos currículos escolares de todas as unidades da federação. Já nos anos de 2015 e 2016, uma primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública e, “segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições” (Aguiar, 2018, p. 11). Nessa primeira versão da BNCC, colocada para consulta pública, informa-se que o objetivo do documento normativo é “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes” (Brasil, 2015, p. 8).

Em 2016, a chamada “segunda versão” da Base foi colocada à disposição para as discussões que envolveram milhares de educadores/as e especialistas da área. A segunda versão da BNCC (Brasil, 2016b) mantém, majoritariamente, estrutura da primeira versão divulgada em 2015. Até

a segunda versão havia um processo de construção coletivo⁸, o qual foi interrompido devido às mudanças oriundas da ruptura democrática que houve no Brasil em 2016. Na segunda versão, a palavra “gênero”, definida como construção histórica e cultural organizada em meio às relações de poder (Scott, 1995), aparece várias vezes e em todas as etapas da Educação Básica. Na etapa do EM, o conceito é abordado em dez passagens diferentes. Por exemplo, afirma-se que no Ensino Médio é responsabilidade da área de Ciências Humanas

propiciar oportunidades para a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos e fortalecer atitudes que permitam a desnaturalização da cultura e da organização social e, em decorrência, a sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial, de gênero) e identidades (culturais, religiosas, étnico-raciais, geográficas) (Brasil, 2016b, p. 628).

Ainda se informa, na Unidade de Sociologia que é preciso “identificar a concepção de gênero como construção social” (Brasil, 2016b, p. 648). Nesse contexto, podemos considerar o documento da segunda versão mais inclusivo e propondo demandas ligadas às questões da diversidade. Entretanto, é preciso ponderar que o componente de História e as discussões referentes a ele na BNCC foram fruto de intensos debates e questionamentos (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

A temática relativa à história das mulheres é abordada no documento da segunda versão em, pelo menos, três momentos. Especificamente, na Unidade Curricular 3 de História para o EM (EM23CH13), propõem-se “analisar a importância dos direitos sociais relacionados às minorias na ‘Carta cidadã’ de 1988 (os direitos dos trabalhadores, das mulheres, das crianças, dos negros e índios, e dos quilombolas)” (Brasil, 2016b, p. 645); ainda na mesma unidade, no objetivo (EM23CH16) pretende-se “relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos de conquista de direitos dos trabalhadores, das mulheres, dos negros e das populações indígenas” (Brasil, 2016b, p. 645) e, por último, no objetivo (EM23CH18) argumenta-se a necessidade de “articular a história brasileira aos processos contemporâneos relacionados à conquista de direitos dos trabalhadores, dos negros, das populações indígenas, das mulheres e das minorias sexuais” (Brasil, 2016b, p. 645). Os 3 objetivos descritos, referentes à Unidade 3 de História, são propostas que dariam subsídios para os debates, argu-

⁸ É preciso registrar que todo o processo de elaboração da BNCC, desde a sua origem, foi marcado por intensas disputas e tensões. Houve inúmeras manifestações contrárias a ela. Várias entidades como por exemplo a ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e a ABdC (Associação Brasileira de Currículo) se manifestaram publicamente contra o currículo nacional.

mentações e análises demandados pelo campo de estudos das histórias das mulheres no âmbito do EM.

No entanto, entre a segunda e a terceira versão da BNCCEM houve uma mudança drástica, principalmente, porque já em um contexto de golpe, optou-se por uma Medida Provisória, nº 746/2016, editada pelo então presidente Michel Temer, para alterar a área da educação, através de mudanças radicais nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A MP 746 tinha o intuito informado de “dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (Brasil, 2016a). Nesse contexto, a terceira versão da BNCCEM pode ser considerada como fruto do processo de mudança institucional brasileiro, já que uma das mais marcantes alterações ocorreu justamente devido à Reforma do Ensino Médio. Assim, após a instalação do golpe de 2016, representantes dos grupos que disputavam a organização da BNCC galgaram a cargos no MEC e CNE, passando a disputar narrativas de construção e validação da Base, sem nenhum constrangimento de afirmar “ser um movimento legítimo de representação da sociedade civil” (Corrêa; Morgado, 2020, p. 23).

Os debates sobre a BNCC são indissociáveis da Reforma do Ensino Médio, já que a BNCC está intrinsecamente atrelada à Lei 13.415, e é a forma de respaldar a Reforma do Ensino Médio. O “novo” EM só pode se concretizar a partir da homologação da BNCCEM. A Reforma do Ensino Médio implanta, assim, uma nova estruturação curricular viabilizada por uma parte geral, composta por até 1.800 horas, que deve atender às prerrogativas da BNCCEM e uma parte flexível composta por cinco itinerários formativos, Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Formação Técnica e Profissional. Segundo o documento da BNCCEM, “essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (Brasil, 2018c, p. 467). Problematizamos essa informação tendo em vista a reduzida infraestrutura das escolas brasileiras e o financiamento estatal reduzido para a educação, principalmente após a aprovação da Emenda Constitucional 95, que impõe um limite orçamentário para os gastos em educação e saúde no Brasil.

A Reforma também estendeu a jornada escolar, que passa gradualmente de 800 horas/ano para 1.400 horas/ano; a obrigatoriedade foi reduzida a apenas três disciplinas – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática – além de introduzir estudos e práticas em substituição às disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física. Trata-se de

um conjunto de alterações curriculares que impõem diretrizes restritivas à formação da juventude brasileira, reduzindo as possibilidades de uma educação geral, à medida que propõe uma flexibilização curricular com os chamados Itinerários Formativos, sem garantias financeiras para tal. A proposta de flexibilização organizada na reforma do Ensino Médio, tornou-se uma contrarreforma da educação, à medida que demonstra substanciais regressos aos avanços dos direitos sociais (Duarte; Reis; Correa; Sales, 2020). Além dos perceptíveis retrocessos educacionais, epistemológicos e sociais a contrarreforma da educação também enfatiza o caráter pragmático da Educação Básica, já que associa essa etapa à preparação para o mercado de trabalho; diminui a oferta de conhecimentos obrigatórios; potencializa as desigualdades educacionais e possibilita a privatização da educação pública (Duarte; Reis; Correa; Sales, 2020).

A estrutura da BNCCEM não contempla matérias isoladas, mas propõe que o currículo do EM seja composto por arranjos curriculares e por itinerários formativos, organizando, a aprendizagem integrada. Assim, a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, organizam-se os itinerários formativos previstos no art. 36 da LDB, que na redação dada pela Lei nº 13.415/2017, são “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos Sistemas de Ensino” (Brasil, 2017).

A proposta é adotar “flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes” (Brasil, 2018b, p. 468). A configuração da BNCCEM, “além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos” (Brasil, 2018b, p. 468). Para especificamente as Ciências Humanas e Sociais, a BNCCEM estipula 6 competências. Das 4 primeiras competências originam 6 específicas. Das competências de número 5 e 6, originam 4 habilidades.

Sob a justificativa de igualdade de ensino e qualidade da educação a BNCCEM consolida uma série de saberes como sendo os válidos na sociedade brasileira e propõe que a educação deve ter um sentido pragmático para os/as jovens, através, principalmente da escolha dos itinerários formativos e da preponderância dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, utiliza-se uma operação discursiva, na qual a igualdade da educação é sinônimo de escolha dos/das estudantes e da proposição de um currículo único.

É preciso mencionar outro importante documento que regulamenta os currículos do Ensino Médio no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacio-

nais (DCNEM). As DCNEMs, compostas pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2018, aprovado em 08 de novembro de 2018 e pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018a), foram atualizadas observando-se as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. O CNE adaptou as DCNEMs depois que o governo promulgou a lei da Reforma do Ensino Médio, já que a lei impacta diretamente nas diretrizes dessa etapa do Ensino.

Retomando-se o processo de elaboração da BNCC, é preciso salientar que em meio às divergências de organização, de teoria e de conteúdos do currículo nacional, essa etapa foi provisoriamente retirada do documento da Educação Básica e a construção da BNCC prosseguiu sem a interligação com a etapa do EM. A Comissão Bicameral do CNE, então, decidiu e organizou, em 2017, 5 audiências públicas nacionais, uma em cada região do país. Márcia Aguiar (2018), membro do CNE de 2014 a 2018, argumenta que mesmo com as participações e as sugestões de mudanças para a BNCC, durante as audiências públicas de 2017, “não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE” (Aguiar, 2018, p. 12) e o documento seguiu para sua finalização, com uma celeridade ímpar, criticada e denunciada por diversas entidades educacionais e pesquisadoras.

Ainda em 2017, o MEC encaminhou uma terceira e última versão do texto ao CNE, que o aprovou. O documento da BNCC foi homologado em seguida pelo MEC, em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Esta última versão, apresenta mudanças significativas, embora tenha sido apresentada como uma continuidade em relação as versões anteriores, sendo um texto bastante reformulado, com reduzidas discussões de gênero, com a sistematização dos conteúdos em áreas do conhecimento e abordagens generalistas.

A BNCC, entregue em abril de 2018 pelo MEC ao CNE, foi aprovada sem grandes oposições, no dia 04 de dezembro de 2018 e seguiu para homologação em 14 de dezembro de 2018. Pode-se considerar que “a opção pela construção da BNCC adotou uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa” (Aguiar, 2018, p. 14). A homologação da BNCC foi, então, efetuada em meio às efervescentes discussões que tomaram o País, em virtude dos últimos acontecimentos históricos, com a emergência de grupos reacionários e a eleição para a Presidência da República de um representante da extrema direita, Jair Bolsonaro. Esses grupos reivindicam pautas e demandas nas esferas educacionais e associam qualidade de educação à organização de currículos únicos, como a BNCC.

Márcia Aguiar (2018) afirma que desde a ascensão e o “empoderamento das forças sociais que efetivaram o *impeachment* que ocasionou a derrubada do governo constitucional se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na correlação de forças no

CNE" (Aguiar, 2018, p. 8). Uma dessas forças que se tornaram empoderadas com consolidação do golpe de 2016 foi a organização Escola sem Partido (ESP). Dentro desse contexto de disputas em torno do que ensinar, do que legitimar como válido no âmbito educacional, a ESP tem se mostrado bastante atuante. Essa entidade foi criada visando combater o que chamam de doutrinação ideológica nas escolas e vem interferindo em políticas públicas educacionais. Sua proposta é regular o que é ensinado em âmbito escolar e impedir determinadas discussões, como as das relações de gênero.

A qualidade da educação, nesse cenário, é defendida como intrinsecamente ligada à mudança curricular proposta pela Reforma do Ensino Médio e pela implementação da BNCC do Ensino Médio. No documento da Base afirma-se, nesse sentido, que “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (Brasil, 2018c, p. 8).

Na apresentação do documento da BNCCEM, o ministro da educação à época da homologação, informa que a partir da vigência da Base, “as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade” (Brasil, 2018c, p. 5). Contudo, ao se estabelecer a BNCCEM, com seu caráter de saberes universais, “pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem” (Lopes, 2018, p. 26), à proposição de um currículo único. A qualidade da educação seria, então, mensurada através de conteúdos e aprendizagens únicas para todos/as os/as estudantes, com um currículo comum obrigatório. Saberes como estudos provenientes do campo de pesquisa das histórias das mulheres seriam, mais uma vez, silenciados, em detrimento de conhecimentos tidos como universais e em nome da pretensa melhoria da qualidade da educação.

Silenciamentos e desigualdades na BNCCEM

Na BNCCEM homologada em 2018, diferentemente das duas formulações que a antecederam, não há qualquer referência direta às discussões promovidas pelo campo das histórias das mulheres: a temática foi totalmente interditada. Isso desloca o debate do currículo para conhecimentos nomeados como “neutros”, “importantes”, “não ideológicos”, “generalistas”, “universais” e não se debatem as políticas públicas de currículo no campo da história das mulheres. Assim, esse tipo de conhecimento generalista representa e configura-se como um discurso que demanda uma suposta neutrali-

dade educacional, que exclui as diferenças. Uma visão de mundo reacionária é defendida, na qual o estudo das diferenças é chamado de doutrinação ideológica. Essas propostas curriculares reacionárias reivindicam a interdição nos currículos da Educação Básica de certos conteúdos demandados pelas Ciências Humanas, tais como discussões de gênero e aspectos políticos.

Nas disputas em torno do que ensinar, venceu na BNCCEM uma visão de mundo reducionista, na qual as histórias das mulheres não têm viabilidade em currículos universalistas. Assim, na BNCCEM (2018) houve uma total supressão das histórias das mulheres, evidenciada pela retirada de temas e conteúdos que estavam inseridos na primeira e na segunda versão da Base, mas também pela noção de flexibilização e integração total das matérias, o que denota a escolha por um ensino pragmático, tecnicista e utilitarista.

A educação para a diversidade e para o espírito crítico é combatida, nessa realidade, impedindo inclusive que as histórias das mulheres estejam descritas nos currículos. Marielle Franco afirma que “como acontece no âmbito nacional, há um discurso organizado que dizima as propostas em prol de uma educação mais diversa e inclusiva. Reduz as nossas necessidades da pauta – que são muitas, a um debate vazio” (Franco, 2018, p. 123). Nesse sentido, o golpe político de 2016 também pode ser analisado como uma expressão de misoginia da sociedade brasileira, impulsionando a ascensão de grupos da extrema direita no Brasil, com visões reducionistas de sociedade e de família. “O Golpe atinge social e simbolicamente a maioria da população, mas chega com força destruidora para todas nós, mulheres” (Franco, 2018, p. 119). Nesse contexto educacional, vimos as discussões de gênero serem anuladas no PNE de 2014 e, posteriormente, com o reducionismo analítico e curricular da BNCCEM, no que tange à representatividade social e histórica das mulheres. Assim, as histórias das mulheres, discussões tão importantes para a consciência das mulheres de sua representatividade social e “essencial para a emancipação das mulheres” (Lerner, 2019, p. 27), são silenciadas no currículo nacional brasileiro. Nesse cenário, não é possível entender currículo se não como política específica.

Percebemos também na análise da BNCCEM que há divergências importantes entre os documentos oficiais disponibilizados pelo MEC. Os documentos consultados para a pesquisa que subsidia o presente artigo foram o que está disponível no site da Base Nacional Comum Curricular, documento completo da Educação Básica, com 600 páginas⁹ (Brasil, 2018b); o documento da versão exclusiva do Ensino Médio, com 150 páginas, disponível no site do MEC¹⁰ (Brasil, 2018c); um terceiro documento

9 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

10 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>

disponível no site específico da Base com 154 páginas¹¹ (Brasil, 2018d); por último há ainda a versão navegável da BNCCEM, disponível no site específico da Base¹². Desta forma, há pelo menos quatro redações diferentes da BNCCEM homologada, de um currículo nacional que se propõe como alicerce para a qualidade da educação. Na redação da BNCCEM (Brasil, 2018c), disponível no site do MEC, encontramos a palavra gênero apenas uma vez, no sentido de relações de gênero. No item 5.4, “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, informa-se que

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (*de gênero*, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (Brasil, 2018c, p. 547, grifo nosso).

A palavra gênero, interligada às discussões e demandas por diversidade, foi absurdamente reduzida e aparece uma única vez no documento do Ensino Médio, o que denota desprestígio dessas questões e restringe as chances de que sejam amplamente trabalhadas no ambiente escolar. Além disso, uma outra questão nos parece ainda mais grave. Há documentos oficiais da BNCCEM com conteúdos diferentes. A edição navegável do documento disponível no site da Base Nacional exclui completamente a palavra gênero. O texto dessa edição substitui a palavra gênero por raça, além de alterar drasticamente a redação do documento, mudando palavras, excluindo termos do texto e argumentações.

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas

11 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

12 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (Brasil, 2018c, grifo nosso).

A palavra gênero tornou-se um termo a ser combatido, eliminado, extinguido das discussões curriculares. Desta forma, na edição navegável da Base no site da mesma, a palavra gênero foi totalmente suprimida, denotando a intenção de eliminar as discussões de gênero da esfera escolar. Em contexto de golpe e de avanço de ideias reacionárias, divulgou-se uma suposta ideologização de crianças nas escolas e esta situação deve ser combatida por meio de intervenção curricular e controle das falas de professores/as, através da interdição daquilo que nomeado como “ideologia de gênero”. A intenção de “interromper as conquistas dos direitos das mulheres e dos grupos LGBTS é evidente nesse slogan. Para atingir esse objetivo, considera-se imprescindível controlar o currículo” (Paraíso, 2016, p. 39), distorcendo a temática, em função de ideais reacionários.

Os retrocessos para a educação já são perceptíveis, já que, por exemplo, o PNE de 2014, se tornou letra morta, após as medidas pós-golpe, “pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar” (Saviani, 2018, p. 38), tendo em vista os cortes financeiros na educação. O PNE era uma esperança para a melhoria significativa da qualidade da educação, já que com sua aprovação, incorporariam-se 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação e “com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas” (Saviani, 2018, p. 38). Reforçamos que a retirada das discussões de gênero das metas do PNE representa uma grande perda no que tange aos direitos humanos e tal ação foi uma investida coordenada realizada com a intenção de atender aos grupos reacionários da sociedade brasileira.

Tenta-se controlar o currículo, excluindo temáticas e pleiteando um ensino neutro e universal, mesmo com a dimensão incontrolável do currículo, tendo em vista que o currículo que chega nas escolas depende de muitos fatores. “Paradoxalmente, exatamente por ser incontrolável, o currículo é escolhido por grupos reacionários para se fazer a coibição, o impedimento, a proibição e o controle dos temas gênero e sexualidade” (Paraíso, 2016, p. 390).

Entretanto, as relações de poder que negligenciam as questões de gênero e excluem as histórias das mulheres nos documentos curriculares do Ensino Médio, não conseguem banir essas temáticas do currículo vivido,

pois sempre haverá resistências que enfrentam os silêncios. O poder, assim, não tem só a função de repressão, pois se o poder só tivesse função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria frágil (Foucault, 2007). Desta forma, mesmo que a pressão ideológica e midiática esteja sobre os/as docentes, visando coibir certos debates e práticas pedagógicas consideradas pelos grupos reacionários como doutrinárias, há resistências que seguem mostrando as falhas dos currículos universais e as potencialidades de conhecer, por exemplo, a história de mulheres trabalhadoras, escritoras, escravizadas, intelectuais, que necessitam ter suas histórias narradas, estudadas, analisadas, não mais esquecidas. Essas resistências também compõem as disputas pela definição curricular no Ensino Médio.

Considerações finais

Concluímos que houve um silenciamento das histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio homologada, reforçando o cerceamento histórico das mulheres, proveniente de relações de poder que se organizam no âmbito da política e da educação no Brasil. As mulheres estiveram alijadas da história em um movimento de apagamentos associados ao gênero (Scott, 1995), isto é, esses silenciamentos históricos estão atrelados às relações de poder desiguais da sociedade.

Nesse contexto, ao se instituir no País um currículo nacional obrigatório, uma história única e pretensamente universal, corrobora-se com memoricídio das mulheres (Duarte, 2019). Para Gerda Lerner, a prevalência da representação social masculina configurou-se em “privação educacional das mulheres e monopólio masculino sobre sua definição” (Lerner, 2019, p, 269). Desta forma, a educação escolarizada, através dos currículos, torna-se mantenedora deste sistema de símbolos que excluem as mulheres. Nas disputas em torno do currículo, grupos reacionários também operam tentando silenciar as histórias das mulheres no EM, tendo como possíveis efeitos desta interdição a manutenção de desigualdades de gênero e de visões escolares simplistas.

Ao se afirmar que existem disputas nas esferas curriculares que silenciam certos conhecimentos ou pelo menos tentam minimizar saberes ligados à diversidade, é importante considerar a atuação da organização Escola sem Partido e do sintagma “ideologia de gênero” nesse contexto. Esse grupo, ligado ao espectro político da direita, faz parte de uma disputa estratégica no campo da educação, que envolve o exercício de controle curricular, a desqualificação e coerção dos/das profissionais da educação, culminando com a defesa de políticas reducionistas.

Sob o projeto político, econômico e cultural pós-golpe de 2016, as mudanças estruturais e curriculares educacionais não foram amplamente

debatidas com os/as profissionais de educação, seus sindicatos, com os/as representantes dos/das alunos/as e pesquisadores/as da área educacional, sendo aprovadas à revelia dos interesses dos membros da comunidade escolar e demais interessados/as. São impostas verticalmente, apresentando-se como uma afronta aos preceitos democráticos, em um modelo de política pública a ser combatido.

O campo curricular, desta forma, desenha-se no cenário atual e também historicamente como um território de disputas relacionadas a políticas públicas e projetos culturais. Os currículos únicos, com saberes ditos universais, difundem visões de sociedade baseadas em uma única noção de mundo, privilegiando noções patriarcais, excludentes e parciais de história. Essa configuração curricular normatiza conhecimentos pré-estabelecidos e impõe um modelo sociocultural em que pouco se problematiza a ausência das mulheres na história.

Mudar essa concepção significa, assim, assumir uma visão plural dos saberes escolares, nos quais haja uma necessária representação feminina também através da história. Isso parece possível, como espécie de escape pela brecha, na seguinte passagem da BNCC EM, na qual afirma-se que a educação básica deve

assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018c, p. 14).

Nesse sentido, um currículo de História que privilegie outras histórias, outras visões de mundo, outras epistemologias, que dialogue com as diferenças, com as mulheres, com as questões de gênero, étnicas e raciais, entre outras demandas, é um “exercício irrenunciável para a construção de alternativas para o futuro que sejam democráticas, de respeito às pluralidades e, quiçá, com mais condições de igualdade” (Silva, 2019, p. 55). Há um enorme “potencial educativo da história das mulheres na promoção da cidadania e igualdade de gênero” (Oliveira, 2014, p. 276). Acreditamos, assim, na necessidade de reescrita da história, de modo que seleções interessadas não naturalizem mais a exclusão da história das mulheres, “ferramenta inicial ao se criar a consciência feminista nas mulheres” (Lerner, 2019, p. 280), propondo, assim, a incorporação de uma visão de mundo feminista nas escolas.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de

votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. (Livro eletrônico).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2016b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 7 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base.** Brasília, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base.** Brasília, 2018d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018a. Disponível em: novoensinomedio.mec.gov.br. Acesso em: 20 jul. 2019.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura: Revista de Educação e Letras.** v. 22 n. 50, abr/jun 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622>. Acesso em: 7 abr. 2020.

CURY, Carlos Alberto Jamil; REIS; Magalli; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, Adriana Maria Cancella; REIS, Juliana Batista dos; CORREA, Licinia Maria; SALES, Shirlei Rezende. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. *Roteiro*, v. 45, 19 maio 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 15 maio 2020.

DUARTE, Constância Lima. **Memoricídio: o apagamento da história das mulheres na literatura e na imprensa.** Aracaju, UFSE, 2019. (Mesa redonda no XVIII Seminário Internacional Mulher e Literatura).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FRANCO, Marielle. Mulher, negra, favelada e parlamentar: resistir é pleonasmo. In: RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (orgs.). **O Golpe na perspectiva de gênero.** Salvador: EDUFBA, 2018.

LERNER, Gerda. **A criação do Patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens.** São Paulo: Cultrix, 2019.

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

MELO, Jeane Carla Oliveira de. **Entre o magistério feminino oitocentista e a escrita da história na escola primária: a trajetória letrada da mestra Herculana Firmina Vieira de Sousa (1840-1880).** 450f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Educação inclusiva e não-sexista: as políticas educacionais para a equidade de gênero no Brasil. In: ROSA, Renata de Melo; AVILA, Carlos F. Domínguez. (orgs.). **Cidadania, Democracia e Desenvolvimento no Brasil:** a construção de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012. v. 2. p. 131-159.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. **Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas.** Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis,

v. 27, n. 3, dez. 2019. ISSN: 1806-9584. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n358426>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2019v27n358426>. Acesso em: 25 maio 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículos: teorias e políticas*. São Paulo: Contexto, 2023.

PERROT, Michele. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

PERROT, Michele. *Minha História das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2017.

PERROT, Michele. Práticas da Memória Feminina. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 18. ago. 83/ set. 89.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social*, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 67-82, out. 1995.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). *O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil*. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, UFRGS, v. 20, p. 13, 1995.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história*. São Paulo: Novas Perspectivas; UNESP, 2011.

SCOTT, Joan. Prefácio a "Gender and Politics of History". *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721/1705>. Acesso em: 26 maio 2018.

SILVA, Cristiane Bereta. Conhecimento Histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, dec. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-0188200700020001>. Acesso em: 18 maio 2018.

CAPÍTULO 3

NARRATIVAS DOCENTES ACERCA DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415): DESAFIOS E RETROCESSOS

Edney Wagner da Silva¹

Fabrícia Ribeiro Gontijo²

Fernando Miranda Arraz³

Cláudia Starling⁴

Introdução

Com a Reforma do Ensino Médio em 2017, Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, novos contextos foram instituídos, evidenciando inúmeros desafios no âmbito escolar vivenciados pelos discentes e docentes. Vários movimentos sociais, associações, docentes e discentes, têm lutado pela sua rápida e urgente revogação. Neste artigo, apresentamos reflexões acerca de pesquisas que estão sendo desenvolvidas com a temática, que apontam a urgência do debate. O objetivo deste artigo é apresentar e discutir o relato de um professor de Geografia e de uma coordenadora pedagógica, que atuam no Ensino Médio, problematizando suas experiências diante da Reforma do Ensino Médio, considerada como o “Novo” Ensino Médio. “Novo” para atender aos objetivos de quem? “Novo” considerando quais pressupostos teóricos? Para isso, apresentamos relatos de dois profissionais da educação, um professor de Geografia e uma Coordenadora Pedagógica

¹ Mestrando em Educação e Docência (Mestrado Profissional) da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Professor da Rede Estadual de Minas Gerais. Diretor do SindUTE Subsede de Sete Lagoas.

² Mestranda em Educação e Docência (Mestrado Profissional) da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Minas Gerais.

³ Pós-doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - (UFMG/FaE). SEJUSP/MG.

⁴ Professora de Didática da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social e coordenada o Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre).

que atuam no Ensino Médio e estão vivenciando as mudanças impostas pela Lei, problematizando as desastrosas consequências dessa Reforma.

Nosso estudo baseia-se no princípio da pesquisa-formação, como uma forma de integrar a formação docente e o processo de investigação, contribuindo para o desenvolvimento de uma práxis educativa crítica e transformadora. Segundo Nóvoa (1995), é fundamental valorizar o conhecimento produzido na prática, buscando maior articulação entre teoria e prática. Assim, o autor defende que a pesquisa-formação é uma abordagem que permite a construção de uma práxis educativa mais crítica e reflexiva, capaz de transformar a realidade escolar. Dessa forma, podemos dizer que a pesquisa-formação é um elemento central que embasa as nossas pesquisas.

Acreditamos que é fundamental oportunizar aos professores da Educação Básica espaços de interação e compartilhamento de experiências entre os pares, pois, é também no compartilhamento de experiências, incluindo os desafios e sucessos alcançados, que o processo de constituição identitária docente vai se fortalecendo.

Consideramos que a escola desempenha uma relevante função social, uma vez que contribui com a formação integral dos estudantes, sendo um rico espaço de aprendizado e vivências para toda a comunidade escolar. Muito além dos conceitos técnicos e das disciplinas que são abordadas nas diferentes propostas pedagógicas, é também dentro do ambiente escolar que discentes e os docentes vivenciam as mais diversas experiências, propiciando novos aprendizados. Assim, a escola se torna um local onde as crianças, jovens e idosos podem expor suas crenças, desenvolver seu senso crítico e o pensamento reflexivo (Aranha, 2006).

Como esta pesquisa está baseada em pressupostos da pesquisa-formação, é importante sinalizar que a nossa história dialoga com outras histórias, evidencia a nossa subjetividade, um caminhar para nós mesmos, nos conhecendo e nos formando. Assim, Josso (2009) afirma que:

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, conforme as circunstâncias permitem à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida (p. 84).

Nesse sentido, os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a pesquisa, possibilitam a reflexão sobre si mesmo e sobre o outro, em um processo de interação e socialização de nossas experiências.

Pesquisa (auto)biográfica e Casos de Ensino

Escrever sobre a própria trajetória profissional ou estudantil é um grande desafio; é o momento em que nos colocamos diante do espelho da memória, revivendo, através de imagens, as velhas lembranças que há muito estavam guardadas ou adormecidas, que estavam ali, guardadas. A pesquisa (auto)biográfica, por meio de seus vários dispositivos, nos provoca a puxar o primeiro fio de lembrança, que age como o desenrolar de um novelo de lã, que vai aos poucos jogando no papel um turbilhão de emoções carregadas de sentimentos e sensações, e ao revivê-las conseguimos refletir e ressignificá-las. Como nos recorda Passeggi (2011, p. 149), “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”.

Nos dias atuais, conseguimos perceber com maior nitidez a importância e a contribuição do campo da pesquisa (auto)biográfica, materializada em diversas produções, congressos e debates que estão sendo produzidos por diversos professores e pesquisadores. Os estudos permitem evidenciar o entrelaçamento do conhecimento advindo da prática, em diálogo com as diversas teorias educacionais. Essas novas produções, que se baseiam na metodologia qualitativa, têm ganhado cada vez mais espaço na academia, principalmente no campo das Ciências Humanas, através de diversas publicações em teses, dissertações e artigos, e utilizam diferentes tipos de dispositivos de pesquisa como diários, entrevista narrativa, memórias de formação, roda de conversa, dentre outros. Os Casos de Ensino são aqui considerados como dispositivos potentes de pesquisa-formação, possibilitando uma visão mais profunda do “ser” docente no contexto escolar.

Vêm a corroborar com esse nosso olhar as autoras Motta e Bragança (2019), ao afirmarem que:

Nesse contexto, vêm se desenvolvendo compreensões de pesquisas, opções epistemológicas, as quais visam a romper com práticas simplificadoras e reducionistas nas investigações das ciências sociais, cujo intuito é desatar os estudos em educação de um enquadramento lógico-formal (p. 1037).

Essas questões refletem, nos últimos tempos, em uma mudança de paradigma na estruturação de fazer pesquisa no campo educacional, que antes era pautado em um modelo quantitativo, com a frieza de seus números, gráficos e balanços financeiros, sempre passando a sensação de que o vivido é descartável e desvalorizado pelos sistemas públicos de ensino, além de desprezar os saberes da prática docente, que são carregados de conhecimentos científicos.

Nós, professores, durante anos fomos levados a acreditar que as nossas práticas pedagógicas elaboradas e desenvolvidas em sala de aula não

eram constituídas de elementos válidos que poderiam contribuir para o desenvolvimento científico da educação, ou mesmo que não havia ciência no que fazíamos. Dessa forma, essa crença, durante muito tempo, fez com que nosso conhecimento fosse negligenciado, esquecido e desvalorizado, impedindo o empoderamento de quase toda a categoria, ocultando um repertório de saberes que são tão importantes para o desenvolvimento da nossa profissionalidade e identidade docente, mas que agora a pesquisa (auto)biográfica traz à tona, mostrando sua riqueza e provocando nossa emancipação.

Hoje, com as pesquisas qualitativas no campo educacional, principalmente como as (auto)biográficas, podemos construir importantes grupos, redes de discussão e formação continuada com professores(as) e estudantes, nos quais os participantes têm a oportunidade de socializarem e refletirem sobre suas vivências. Assim, os participantes têm possibilidades de refletir e ressignificar as experiências vivenciadas, pois ao narrarmos as histórias vividas, podemos reconstruir, através de nossas recordações, diversas situações, assim como procurar em nossos guardados alguns objetos que ainda estão carregados de significados e emoções. Nesse processo, há explicitamente um processo de formação envolvido, contribuindo para a constituição da identidade docente. Esse processo, quando se coloca em movimento, passa a ser um encontro não só com nós mesmos, mas com o outro (que muitas vezes partilhou de nossas histórias), e, assim, como nossas lembranças e objetos, passa a ser importante em nossa vida-formação.

A pesquisa (auto)biográfica no campo educacional marca o rompimento com um pensamento monolítico que permeava o campo das pesquisas científicas, principalmente nas áreas de Exatas e Ciências da Natureza, nas quais o pesquisador deve manter certo distanciamento do objeto de estudo. Esse conceito a cada dia vem se deslocando na área de Ciências Humanas em sentido oposto, permitindo que o pesquisador também seja sujeito da pesquisa, com todas as suas emoções, rememorações, histórias e as nuances que envolvem a vida humana e suas manifestações no tempo e nos espaços, o que possibilita o reconhecimento da vida vivida e registrada em folhas de papel, como mostra Souza (2014) ao afirmar que quando asseguramos a possibilidade de registro, é como:

Garantir o respeito às narrativas, aos percursos de vida-formação e possíveis superações de formas de controle sobre o biógrafo e o biografado ou entre a escrita (auto)biográfica e as disposições de formação que são férteis para explicitar contextos, conjunturas sociais, marcas individuais dos homens e mulheres em suas manifestações sobre a vida (p. 40).

É justamente esse direito ao registro do vivido que nossa pesquisa tem a pretensão de reivindicar e se enveredar, através de potentes dispo-

sitivos formativos, como o inventário da docência, que permite que narremos, através dos Casos de Ensino, nossas experiências, e assim deixemos nossos traços no mundo, como professores ou estudantes, impedindo o silenciamento de nossas histórias.

Conforme mencionado, esta pesquisa apoia-se na perspectiva (auto)biográfica, utilizando os Casos de Ensino, como um dispositivo de pesquisa-formação, pois envolve o trabalho com professores e professoras, que atuam no Ensino Médio, acerca da avaliação no “Novo” Ensino Médio.

A pesquisa-formação é uma abordagem que propõe a integração entre a formação de professores e a prática de pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento de uma práxis educativa crítica e transformadora. Nesse sentido, a pesquisa-formação parte do pressuposto de que a formação de professores não deve se limitar à transmissão de conhecimentos teóricos e técnicos, mas deve ser entendida como um processo contínuo de reflexão e produção de conhecimentos a partir da prática docente.

De acordo com os estudos de Lima (2008, p. 40-52), “a pesquisa-formação permite aos professores a construção de saberes a partir da investigação de suas próprias práticas, possibilitando a reflexão crítica sobre sua atuação e a transformação de sua prática pedagógica”. A citação de Lima (2008) enfatiza a importância da pesquisa-formação para os professores, destacando que esse processo permite a construção de saberes a partir da investigação das próprias práticas docentes. Ao engajarem-se na pesquisa-formação, os professores têm a oportunidade de refletir criticamente sobre sua atuação, identificar desafios e possíveis melhorias em sua prática pedagógica. Além disso, a pesquisa-formação estimula a transformação da prática docente, impulsionando a adoção de abordagens mais eficazes e atualizadas. Assim, a do autor citação reforça a relevância da pesquisa-formação como um meio de desenvolvimento profissional contínuo e aprimoramento da prática educativa.

Por sua vez, a pesquisa (auto)biográfica surge como uma possibilidade de investigação a partir das histórias de vida dos próprios professores. De acordo com Pimenta e Lima (2004), ela pode ser considerada uma abordagem que tem como objetivo a compreensão da história de vida do professor como elemento constitutivo de sua identidade e de sua prática pedagógica. Apresenta-se como um importante elemento para a formação de professores comprometidos com uma práxis educativa crítica e transformadora, contribuindo para a construção de uma educação mais humanizada e emancipatória.

Considera-se que os Casos de Ensino, de acordo com Mizukami (2000), são relatos potentes que oportunizam a reflexão da prática e dos percursos formativos. Assim, professores(as) e futuros professores(as), considerados narradores de si, têm a oportunidade de relatar suas expe-

riências e seus posicionamentos epistêmico-políticos, pois busca-se reconstruir, compreender (e aprender com) a experiência, (re)significando as múltiplas vozes que os constituem.

As fontes de pesquisa foram produzidas a partir de um Projeto de Pesquisa e Extensão da UFMG intitulado “Casos de Ensino COM Professores(as) e estudantes: experiências formativas e docentes”. Percebemos que a criação deste Projeto de Extensão surgiu no momento em que muitos professores vinham buscando desenvolver ações de extensão baseadas na pesquisa narrativa e (auto)biográfica. De um modo geral, as ações propostas no âmbito desse Projeto visam compreender e inserir, no debate sobre a formação inicial de professores, o exercício da docência em diferentes contextos, suas práticas pedagógicas e discussões acerca das políticas educacionais.

Nesse sentido, tem-se, como objetivo do projeto, criar um espaço de discussão, produção e socialização de Casos de Ensino, evidenciando-se as experiências formativas de docentes de professores(as) e de futuros professores(as), em diferentes níveis, modalidades de ensino e contextos, articulando a Educação Superior com a Educação Básica, promovendo ações diversas que envolvem a profissionalidade docente.

Os encontros acontecem de forma síncrona e online, por meio de uma plataforma digital, desde o ano de 2022. Nas reuniões discutimos coletivamente a organização da produção e socialização dos Casos de Ensino pelos participantes e definimos as temáticas, a partir das tensões e dos interesses evidenciados pelos participantes durante as discussões.

Dessa forma, o projeto possibilita criar espaço de diálogo entre a Universidade e a Educação Básica e assume, coletivamente, um tipo de investigação que se compromete com a formação de todos os envolvidos.

Assim, a partir da organização do coletivo de professores, nesta pesquisa, selecionamos alguns encontros que aconteceram com a temática da Reforma do Ensino Médio, buscando compreender as vivências dos participantes. O caminho da pesquisa, então, iniciou-se de forma colaborativa, na criação da proposta. Primeiramente, criou-se um *link* para que fosse possível enviar um formulário para preenchimento por parte do participante, constando, neste *link*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também houve a criação de um grupo de WhatsApp, para informar aos participantes sobre datas e horários dos encontros, e também para compartilhamento de leituras e convite a novos integrantes.

Por meio da escuta ativa, os professores foram encorajados a compartilharem suas experiências relacionadas à temática em discussão. Essas contribuições valiosas dos professores foram coletadas e utilizadas como material de pesquisa, enriquecendo o estudo e narrando as experiências.

Ao possibilitar que os docentes compartilhem suas experiências sobre a temática discutida, é possível construir coletivamente um panorama

consistente sobre a temática em questão, no caso, o processo de implementação da Lei 13.415.

Produção e interpretação das fontes de pesquisa

Os encontros com os docentes no Projeto de Pesquisa e Extensão Casos de Ensino, geralmente inicia-se com o compartilhamento de experiência de um dos participantes. Logo em seguida, abre-se o espaço para o debate e discussão das temáticas. O espaço coletivo se efetiva em uma possibilidade de abertura para os demais participantes darem opinião; falem de suas experiências a respeito, comentarem se fariam diferente, como agiriam na prática, o que mudariam, o que acrescentariam, o que não fariam; apresentarem elogios, comentários diversos, e assim vão surgindo as trocas diversas a partir de um caso compartilhado. Isso movimenta o processo interativo no grupo, possibilitando a troca e a reflexão a partir da experiência do outro.

A dinâmica dos encontros ocorre da seguinte forma: a cada encontro, é solicitado previamente que um professor produza um Caso de Ensino para ser socializado no início do encontro seguinte com os colegas. Posteriormente à leitura, é aberto um tempo para realizar discussões sobre o tema narrado. Outro ponto importante a ser destacado em nosso projeto é sobre a mediação das discussões realizadas após a leitura dos Casos. A cada reunião, um participante é convidado para mediar a próxima reunião, não sendo um encontro coordenado sempre pela mesma pessoa. Esse procedimento é defendido pelos idealizadores do projeto, que acreditam que os processos de desenvolvimento profissional docente sejam realizados a partir das experiências vivenciadas pelos professores em seus locais de trabalho, devido ao fato de essas experiências estarem carregadas de conhecimentos práticos, intelectuais e emocionais, que por meio dos Casos de Ensino podem emergir e serem utilizados como processo formativo para outros professores. Dessa forma, os Casos surgem como uma potência formativa e uma importante metodologia de pesquisa no campo educacional.

Como resultado dessa investidura no processo de pesquisa-formação, utilizando como dispositivo os Casos de Ensino narrados nos encontros do grupo, iremos apresentar os Casos de Ensino de dois participantes deste estudo, o primeiro sobre o Novo Ensino Médio (NEM) e outro caso de uma coordenadora que fala sobre o processo de avaliação do NEM. Cabe destacar que esses Casos de Ensino foram socializados em nossos encontros. Considerando os referenciais teóricos que sustentam este estudo, optamos pela análise compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2014), sendo realizada em três momentos que se intercalam: Tempo I: leitura e organização das narrativas dos professores; Tempo II: será feita a leitura temá-

tica/desritiva, intercalada com as leituras cruzadas do primeiro tempo; Tempo III: serão feitas leituras temáticas e interpretativa-compreensivas, individuais do corpus da pesquisa.

Narrativa de um professor de Geografia que atua no Ensino Médio

Trecho do Caso de Ensino relatado por um Professor de Geografia, 2022:

Como professor de Geografia desde 2003 na Rede Estadual de Minas Gerais, tenho acompanhando as discussões e as transformações no ensino. Lembro que a partir de 2016, com a divulgação massiva nas redes de televisão, nas secretarias e nas escolas, dos baixos resultados apresentados pelo EM no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as discussões tomaram uma dimensão que eu nunca tinha visto durante toda minha carreira.

Lembro que foi instalado um verdadeiro cenário de crise e caos em relação a essa etapa de ensino. De repente, quase todo mundo passou a criticá-lo e parece que todos viraram especialistas em Educação. Só que nós, professores, não éramos ouvidos, e passamos, junto com nossos alunos, a sofrer críticas de muitos setores da sociedade, principalmente por parte daqueles ligados ao mercado de trabalho e dos setores econômicos.

Todo esse contexto, acredito que facilitou a aprovação da Lei nº 13.415/17, ou seja, a lei que estabelece a implementação dessa Contrarreforma, denominada de “Novo Ensino Médio (NEM)”, pelo Congresso Nacional, e marcou, então, o começo dos preparativos para a implementação da reforma do EM em todo o território nacional, com sua chegada prevista a Minas Gerais a partir de fevereiro de 2022.

No entanto, antes mesmo de sua implementação no Estado, alguns questionamentos e dilemas já rondavam meus pensamentos. Como o NEM funcionaria na prática? O que seriam realmente os itinerários formativos e como ocorreria a escolha, pelos estudantes e pela escola? Qual formação nós, professores, teríamos para lecionar as novas disciplinas que estavam sendo introduzidas? O que realmente os reformistas queriam dizer ao enfatizar a questão do “protagonismo juvenil e projeto de vida”?

No começo da implementação do NEM, percebi que as informações fornecidas pela Secretaria de Estado de Educação através de circulares, memorandos, lives e webinários intermináveis eram muito confusas. Ninguém conseguia explicar realmente como o NEM funcionaria na prática, e até os dias atuais vivemos momentos de muitas dúvidas e poucas respostas. E agora, temos um novo desafio, com a consulta aberta pelo MEC para discutir o que fazer com o NEM. Enfim, ainda está tudo muito confuso e desgastante, longe de uma solução.

Percebo que a reforma do EM alterou a organização da matriz curricular, ampliando o número de disciplinas dessa etapa da educação, de 12 para 22, com a efetivação dos itinerários formativos. O que achei curioso, nessas novas disciplinas, é que nelas não pode ocorrer a reprovação dos alunos.

Na época, fiquei sabendo que os alunos é que tinham que fazer a escolha dos itinerários formativos no ano anterior que cursariam no ano seguinte, ou seja, quando estavam no 9º ano. Essa era a época para que eles escolhessem os itinerários que iriam cursar no 1º ano do NEM, e assim sucessivamente, durante os três anos do percurso escolar. Fico me perguntando: será que esses alunos estão realmente preparados para fazer

essa escolha? Essa verdadeira peregrinação por diversos conteúdos, que não apresenta nenhuma sequência didática entre si ou conexão com as séries seguintes, é positiva para esses jovens? O que acontece com o aluno, quando transferido, ao longo do ano, para outra escola, visto que cada escola tem o seu itinerário formativo, e tem "seu percurso formativo interrompido"? Que projeto de vida pode ser construído diante dessa realidade?

Fui surpreendido ao chegar, em 2022, à minha escola, pois as mudanças foram enormes. Quando os alunos do 1º ano me contaram a quantidade de disciplinas que eles tinham, tomei um choque! Notei que eles ficavam perdidos com as matérias, sem saber qual era o caderno referente às disciplinas. Anotavam conteúdo de Geografia no caderno de Humanidades ou de outra disciplina do itinerário. Enfim, estávamos todos, muito confusos. Outro ponto que observei foi a dificuldade dos alunos, de lembrar qual era meu nome e qual conteúdo lecionava. No início, achei que era brincadeira, só que no NEM há apenas uma aula de Geografia na semana, e os alunos, devido às faltas e aos feriados e diante da quantidade de novos professores, realmente não me conheciam.

Hoje, com o NEM em curso já no segundo ano, percebo que os professores que lecionam as matérias dos itinerários formativos, na sua maioria, não possuem licenciatura e, quando têm essa formação, são em disciplinas do antigo EM, já que não existe graduação para formar profissionais para lecionar esses novos conteúdos. Essa falta de formação específica provoca uma alta rotatividade desses profissionais no ambiente escolar, pois, muitos, ao longo do ano letivo, conseguem ocupação em sua área de formação e abandonam a sala de aula.

Além desse desgaste com a falta de formação para os profissionais que atuam nos itinerários formativos, outra inovação que percebi nessa Lei nº 13.415/17, no art. 36, §11, é que ela permite que os sistemas de ensino possam reconhecer competência e firmar convênios com instituições de ensino de Educação a Distância para o cumprimento das exigências curriculares do NEM. Fica a pergunta: a quem interessa a precarização profissional docente e a virtualização de parte dessa etapa de ensino?

Mesmo sem respostas para a maioria dessas perguntas que me faço, hoje vivo essa reforma do EM. Ela ampliou a carga horária, de 800 horas para 1000, sendo que a maioria das escolas do Estado funcionam em três turnos, o que ocorre na escola onde trabalho.

No entanto, percebi que não foi realizado qualquer investimento em infraestrutura, como a construção de salas de aula, laboratórios, refeitórios, vestiários etc., o que provocou, na minha escola e em muitas escolas, um transtorno entre os turnos, pois, ao ampliar a carga horária, foi adotado o 6º horário na parte da manhã. Assim, os alunos do NEM, na escola onde trabalho, saem às 12h20; só que os alunos do turno da tarde entram às 12h30. Assim, ficam restando apenas dez minutos para realização da limpeza e a organização das salas, o que exige um esforço redobrado dos profissionais responsáveis, os Auxiliares de Serviços Básico (ASB). Eles também têm vivido uma dura rotina. Vejo, no meu dia a dia, que muitos auxiliares ficam na porta das salas, com vassouras e baldes na mão, esperando as aulas terminarem, para terem tempo para realizar suas tarefas antes da entrada dos estudantes do próximo turno.

Como os estudantes do turno da manhã têm início das aulas às 7h e saída 12h20m, ocorre um problema de logística com o transporte escolar em minha cidade, que é de responsabilidade do município, já que a escola atende tanto os estudantes da área urbana quanto os da zona rural, pois o ônibus retorna para buscar os alunos apenas uma vez, às 11h30m. Dessa forma, alguns alunos têm que ir embora mais cedo; outros, a família

busca às 12h20m; mas alguns desses alunos ficam fora da escola, esperando o ônibus retornar às 17h, que é o horário de saída do matutino; e alguns alunos que frequentam esse turno moram zona rural. Não deixo de indagar: como pode ser realizada uma reforma que amplia a carga horária e não leva em consideração as múltiplas realidades em que os estudantes das escolas públicas estão inseridos?

As escolas do EM atendem aos estudantes, e, na maioria, são Estudantes Trabalhadores. Eles estão presentes em todos os turnos escolares, mas, no vespertino, a ampliação da carga horária trouxe uma preocupação a mais para eles: como conciliar o trabalho de meio período, saindo da escola mais tarde? Como resposta a essa questão, tenho percebido o aumento da transferência de estudantes do matutino para o noturno, enquanto outros infelizmente evadem da escola, pois a carga horária de trabalho é incompatível com o horário das aulas. Muitos estudantes nessa situação justificam para mim que as disciplinas dos itinerários formativos não contribuem nada em sua formação escolar e que, se for o caso, podem retornar a frequentar a escola na EJA. Essa é mais uma das consequências do NEM que tem contribuído com um triste fenômeno social nas juventudes brasileiras, que é a escolha entre a continuidade dos estudos e a necessidade de trabalhar

Percebemos que a narrativa apresentada pelo professor foi referente aos dois anos de implementação do NEM no Estado de Minas Gerais, na escola onde leciona. O professor demonstra sua frustração em relação aos modelos de educação atualmente propostos, sendo necessário que haja reflexões sobre a importância do planejamento e do envolvimento de todos os setores da sociedade em torno das discussões sobre as políticas públicas que vão orientar a educação do nosso País nos próximos anos. Essas novas preocupações em relação ao planejamento ao conteúdo curricular muitas vezes têm como resultado o rompimento brusco e inesperado de algumas discussões que antes eram refletidas com os estudantes. É preciso destacar também os projetos desenvolvidos anteriormente que não puderam ser finalizados e acabam sendo desenvolvidos de forma inadequada.

De acordo com os estudos de Duarte *et al.* (2020), a contrarreforma se configura como golpe à educação brasileira, pois não considerou o quadro geral do Ensino Médio atual (as condições de trabalho dos docentes e a infraestrutura existente hoje nas escolas), os avanços e orientações contidos no Plano Nacional de Educação (2014-2024), as experiências e os saberes dos sujeitos da escola e as pesquisas já desenvolvidas na área. O uso do conceito de contrarreforma potencializa a análise dos processos regressivos aos avanços dos direitos sociais diante dessa iniciativa.

Krawczyk e Ferretti (2017) relatam que a leitura cuidadosa da Lei permite compreender que ela não é propriamente uma reforma educacional, mas parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do Ensino Médio e de outros espaços públicos. Nessa configuração de desregulamentação de responsabilidades, a União se reserva a definição de padrões de desempenho que serão a base dos sistemas nacionais

de avaliação. Trocando em miúdos, a aparente flexibilidade na definição dos conteúdos gerais fica submetida à definição “rígida” dos padrões de desempenho e legitimada pelas avaliações nacionais.

Conforme os estudos de Kuenzer (2017), do ponto de vista ontológico, aponta-se que a reforma do Ensino Médio responde ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível. Analisada a base material que deu origem à reforma, do ponto de vista epistemológico o texto confronta as concepções de conhecimento e aprendizagem da modernidade e da pós-modernidade, a partir do que trata das concepções de protagonismo do aluno e do professor.

Narrativa de uma Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio

Trecho do Caso de Ensino relatado por uma Coordenadora Pedagógica, 2022:

Em minha opinião, a avaliação sempre foi um ponto sensível para mim, devido ao seu aspecto de ranqueamento e classificação dos resultados. Porém, vejo, também, que nem sempre uma prova ou um teste conseguem realmente avaliar o conhecimento adquirido, e isso é algo que muitos de nós reconhecemos como senso comum. Isso me provoca um certo incômodo, pois acredito que a avaliação deveria ser mais abrangente e levar em consideração diferentes formas de aprendizado. Agora no Ensino Médio, conseguir isso está mais difícil! Assim, o processo de avaliação no Ensino Médio, que tem um papel crucial na formação dos estudantes e no acompanhamento do seu desempenho, tem ficado em segundo plano. Estamos perdidos diante de tantas mudanças! O processo de avaliação no NEM tem sido complicado e voltado a uma perspectiva tradicional e classificatória. Tenho tantos casos para contar...

No relato desta profissional evidencia-se que uma das problemáticas recai sobre a avaliação. Ao refletir sobre esse aspecto, percebemos que compartilhar experiências de ensino com outros professores se torna uma oportunidade valiosa, pois através dessas trocas podemos repensar a própria prática e buscar maneiras de melhorar as abordagens avaliativas. Cada docente que compartilha suas vivências, métodos e práticas nos faz enxergar a singularidade de cada um, ao mesmo tempo que podemos reconhecer nossas necessidades semelhantes, mesmo sendo em contextos diferentes.”

Sabemos que esta é uma temática desafiadora e, ao mesmo tempo, fundamental, pois a avaliação, segundo Luckesi (2018), está no cerne das questões epistemológicas da avaliação em educação, está a compreensão da natureza do conhecimento e da aprendizagem, onde defende uma abordagem construtivista, na qual os alunos são vistos como atores ativos na construção do seu próprio conhecimento. Isso significa que a avaliação não deve ser vista como uma medida final de conteúdo absorvido, mas sim como um processo contínuo de investigação e desenvolvimento intelectual.

A avaliação autêntica deve se basear na compreensão profunda e na aplicação prática do conhecimento. Isso contrasta com uma visão tradicional de avaliação, que muitas vezes se concentra em avaliar a memorização de informações. Em sua abordagem, a avaliação se torna uma oportunidade para os alunos demonstrarem como podem aplicar o que aprenderam em situações do mundo real, estimulando assim a aprendizagem significativa (Luckesi, 2018).

Assim, percebemos o NEM como uma proposta de reforma curricular que visa tornar o ensino mais atualizado e conectado com as demandas do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea, e, assim, para uma melhor compreensão dessa proposta, torna-se imprescindível conhecer a visão de diversos autores especialistas na área de educação.

No tocante à avaliação no Ensino Médio, é fundamental retomar a obra *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas* (Luckesi, 2018), que apresenta uma perspectiva holística da avaliação educacional, que transcende a visão fragmentada da avaliação como mera mensuração de conhecimento, enfatizando que a avaliação é um elemento intrínseco ao processo de ensino, atuando de forma sinérgica.

Em uma de suas proposições, Luckesi (2018) discorre que a avaliação como norteadora da prática pedagógica, não apenas como conclusão; o papel da avaliação formativa, que estimulando o processo de reflexão contínua do educador e do educando, encorajando a promoção da autonomia do estudante, alinhando-se à pedagogia construtivista, que ao desvelar a avaliação como parte integrante do ato pedagógico, o autor incita a transformação da educação em um espaço de desenvolvimento integral.

Segundo Bonamino e Franco (2010), a avaliação externa no Ensino Médio tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em relação aos padrões de qualidade definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e identificar os pontos fortes e fracos do sistema educacional. Para esses autores, a avaliação externa deve ser vista como uma oportunidade para aprimorar a qualidade do ensino, orientar a tomada de decisões e promover a equidade educacional.

Apesar dos objetivos declarados da avaliação externa no Ensino Médio, que incluem avaliar o desempenho dos alunos em relação aos padrões de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e identificar os pontos fortes e fracos do sistema educacional, os autores também apontam algumas críticas a esse processo; uma das principais críticas apresentadas por esses autores refere-se à ênfase excessiva nos resultados quantitativos e padronizados da avaliação, o que pode restringir a compreensão completa e aprofundada das aprendizagens dos estudantes.

A valorização exclusiva de métricas numéricas pode deixar de lado aspectos qualitativos essenciais do processo educacional, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e competências para a vida,

entretanto, analisando-se por um outro viés, a crítica levantada pelos autores é a possível contribuição da avaliação externa para uma cultura de preparação intensiva para provas, o que pode resultar em um ensino mais focado em decorar informações e em treinar os alunos para responder a testes, em detrimento de uma formação mais abrangente e contextualizada.

Além disso, Bonamino e Franco (2010) questionam a utilização dos resultados da avaliação externa como um critério único e definitivo para avaliar a qualidade do ensino e tomar decisões sobre a gestão educacional. Essa abordagem pode negligenciar outras variáveis importantes que influenciam o processo de aprendizagem e o funcionamento das escolas.

É importante também mencionar as críticas de autores como Souza (2010) e Mainardes (2011), que apontam que essa avaliação pode levar a uma visão limitada e tecnicista da educação em que o foco está apenas em resultados quantitativos, como notas e desempenho em testes padronizados. Dessa forma, a avaliação externa e interna são aspectos importantes no contexto educacional.

Entretanto sabemos que a avaliação no contexto escolar ainda carrega muitos traços do tecnicismo, mecanizada e que, com tantas disciplinas, não se tem sequer avaliado o aluno nas suas especificidades; não se consegue avaliar o conhecimento adquirido ou apreendido, visto que estamos somente preocupados com o ranqueamento em que a escola tem de estar diante das avaliações externas, e isso, consequentemente, faz com que a avaliação na sala de aula seja orientada para a transmissão e absorção dos conteúdos pelos alunos.

Nesta perspectiva, observa-se que as avaliações externas podem ser consideradas como um meio destinado a controlar as ações docentes, limitando a "autonomia" do professor no exercício da docência. Isso faz com que o processo de ensino seja convergido a um trabalho padronizado, destinado à obtenção de índices considerados satisfatórios, dentro das métricas propostas pelos sistemas de avaliação. Sousa e Pacheco (2019) destacam que as avaliações seriam mais efetivas se fossem idealizadas a partir do que realmente acontece nas escolas. Nota-se que normalmente, devido à forma como as avaliações são estruturadas, as questões curriculares e pedagógicas ficam "escondidas", pois o foco se desloca exclusivamente nos resultados da aprendizagem, e não na forma como o processo ocorre.

Para Lawrenz, King e Ooms (2011), a avaliação por pares pode ser utilizada com sucesso em qualquer disciplina, área e nível; apenas as estratégias de ensino mudam e elas terão que ser adaptadas à própria disciplina. Por essa razão, Lawrenz, King e Ooms (2011) salientam que a participação e o envolvimento dos alunos são fundamentais para implementar uma concepção de avaliação mais colaborativa neste sistema de avaliação. Como alternativa a este processo, considero que é necessário identificar um tipo

de avaliação em que os alunos assumam um papel importante e que sejam convidados a responsabilizarem-se pelo próprio processo e, por conseguinte, a analisarem e refletirem sobre a sua aprendizagem, ajudando-os a identificar suas potencialidades e seus desafios, a fim de transformar os erros em fontes de aprendizado. Dessa forma, o estudante poderá ter melhor compreensão acerca do próprio desenvolvimento. Portanto, é preciso buscar formas de transformar a avaliação em um processo realmente educativo, e não punitivo; um processo ativo e democrático por meio do qual os alunos possam não apenas alcançar uma melhor aprendizagem, mas, também, maior conhecimento pessoal (Hojlund, 2015).

Nesse sentido, a avaliação constitui uma das chaves mais complexas dos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, se torna fundamental criar situações de reflexão sobre o processo avaliativo escolar, principalmente no que se refere ao NEM, considerando o que os profissionais envolvidos têm a dizer, e não reduzindo o ato de avaliar apenas à dimensão técnica, mas considerando os aspectos sociais, culturais e emocionais dos estudantes. Assim, a participação ativa dos estudantes nos processos de avaliação é um aspecto importante que deve ser considerado, de modo que esses atores devem ter a oportunidade de dar *feedback* sobre sua própria aprendizagem, contribuindo para a melhoria do processo de avaliação. Consideramos, então, que a avaliação na escola precisa problematizar as mudanças de perspectiva de avaliação. Isso inclui considerar como a escola altera sua organização curricular, sua carga horária, os componentes de seu currículo e itinerários de formação, ou seja, é necessário problematizar como e por que a Reforma do Ensino Médio foi implantada.

Considerações finais

O professor, como diversos outros docentes e profissionais da educação, precisam ser ouvidos e levados em consideração, pois são discussões importantes e que dizem respeito à elaboração das novas políticas educacionais, pois só acreditamos nas mudanças na educação quando todos os interessados forem participantes ativos desse processo. Segundo Nóvoa (1992), a profissionalização perpassa pelo professor reflexivo e o professor pesquisador. E nós, no chão da escola, o que estamos sendo e fazendo na sala de aula? Foi refletindo sobre essas questões que nos deparamos com a Reforma do Ensino Médio, que podemos considerar que veio de forma “imposta” pelo antigo governo. E se tratando da avaliação, a situação ainda se complica mais, uma vez que o NEM é considerado algo “indigesto” na educação, sendo motivo de diversos debates calorosos.

Portanto, cabe à sociedade como um todo incentivar e assumir o controle social sobre os rumos que a educação dos nossos jovens toma-

rá. Assim é preciso unir esforços e construir estratégias eficientes para se enfrentar esta nova e difícil realidade, construindo novos espaços formativos e organizacionais focados nos interesses dos trabalhadores. Estamos, assim, diante de uma questão que nos mobiliza nesse momento histórico.

Nos dois casos aqui apresentados, buscamos evidenciar como a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415) tem revelado que essa Contrarreforma tem provocado consequências na prática docente, especialmente na escolha dos conteúdos curriculares a serem ensinados, tensões relacionadas à redução da carga horária e em relação ao processo de constituição identitária docente dos profissionais da educação que atuam no Ensino Médio.

Acreditamos que é urgente e necessário a revogação de tal reforma, que tem trazido consequências desastrosas na prática pedagógica docente, dificultando a existência de uma docência comprometida com a justiça social, na medida em que impede que discentes e docentes construam um espaço no Ensino Médio que atenda a uma concepção de educação libertadora.

Referências

- ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BONAMINO, C. O. F.; FRANCO, C. Avaliação externa e a gestão da educação: o papel do Inep. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 293-306, 2010.
- DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B. dos; CORREA, L. M.; SALES , S. R. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. *Roteiro*, [S. l.], v. 45, p. 1-26, 2020.
- HOJLUND, S. Evaluation in the European Commission: For Accountability or Learning? *European Journal of Risk Regulation*, v. 6, n. 1, p. 35-46, mar. 2015.
- JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2009.
- KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". *Revista Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.
- LAWRENZ, F.; KING, J. A.; OOMS, A. The role of involvement and use in multisite evaluations. In: KING, J. A.; LAWRENZ, F. (eds.). *Multisite evaluation practice: Lessons and reflections from four cases. New Directions for Evaluation*, n. 129, p. 49-57, 2011.
- LIMA, E. S. Pesquisa-formação de professores: Uma contribuição da epistemologia dialética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 40-52, jan./abr. 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2018.

MAINARDES, J. Avaliação educacional e regulação da educação: para uma análise sociológica da política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 1271-1290, 2011.

MIZUKAMI, Maria Da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (orgs.). **Educação: pesquisas e práticas.** Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação: uma opção teórica - metodológica de abordagem narrativa (auto) biográfica. Artes de dizer-fazer -dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (ed.). **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI. Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, C. Avaliação da educação básica no Brasil: novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1289-1312, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Santa Maria**, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, J.; PACHECO, J. A. Avaliação externa das escolas: lógicas políticas de avaliação institucional. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 536-556, maio/ago, 2019.

CAPÍTULO 4

A IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: PESQUISA DOCUMENTAL DOS ÓRGÃOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO EM MG¹

Gabriel Lyra de Melo Franco²

Introdução

Entre os objetivos que compõem este capítulo, o central certamente é apresentar a metodologia que foi construída para levantar e sistematizar os documentos emitidos pelos órgãos oficiais de educação de Minas Gerais. Porém se a metodologia são os percursos e caminhos que encontramos para o fazer científico, também estão entre os meus objetivos discutir o meu percurso enquanto pesquisador, apresentar os grupos de pesquisa que participei, e a relevância da Iniciação Científica (IC) enquanto etapa fundamental para formação de novas/os pesquisadoras/es.

Para isso, este capítulo se divide em quatro partes fundamentais para a pesquisa produzida. A primeira diz respeito às mãos que compõem nosso trabalho, de forma indireta e direta. Nesta primeira seção, apresento os grupos de pesquisa que participei, levanto algumas discussões a respeito da Iniciação Científica, e os objetivos da nossa pesquisa. Na segunda parte, apresento estudos a respeito do tema de pesquisa – a Contrarreforma do Ensino Médio – produzidos até então, que necessariamente implicam na fundamentação da nossa metodologia. Com grande relevância, na terceira parte são explicadas, descritivamente, as etapas de levantamento e classificação documental produzidas. E por fim, são apresentadas as considerações finais.

¹ Este trabalho contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

² Graduando em Ciências Sociais-UFMG, integrante do Observatório da Juventude (Fae-UFMG)

Vale ressaltar que a utilização do prefixo “contra”, quando relacionado à Reforma do Ensino Médio, é uma escolha política que “potencializa a análise dos processos regressivos aos avanços dos direitos sociais diante dessa iniciativa” (Duarte *et al.*, 2020, p. 4). Essa escolha é respaldada no reconhecimento analítico de que, sob pretexto do discurso da “crise do Ensino Médio”, as alterações propostas por esta política educacional na verdade “pretendem reformar para não mudar” (Leão, 2018), sendo um retrocesso no cenário político-educacional brasileiro, contra a educação, a partir da intensificação da reprodução das desigualdades sociais.

Quem somos, com quem caminhamos e por onde passam nossa(s) pesquisa(s)

(...) [diria que não] basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história (...). Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível.

Freire (2000).

As políticas educacionais são um campo de disputa que, multidimensionalmente, são afetadas e afetam a conjuntura política pública, nacional, regional e local. Dessa forma, a intencionalidade da pesquisa em educação por nós, parte do reconhecimento de que, não sendo puros espectadores, sabemos que mudar a realidade do Brasil "implica saber que fazê-lo é possível" (Freire, 2000). Por isso, fazemos da educação nosso espaço de luta, na defesa de um ensino que seja público e gratuito e que reconheça as/os jovens como sujeitas/os de direito.

Com esses princípios, os grupos de pesquisa se colocam em constante movimento na investigação de como a Contrarreforma do Ensino Médio foi e tem sido implementada no Estado de Minas Gerais. Nossa busca foi coletiva, e foram ativamente presentes dois grupos de pesquisadoras/es³ potentes para se pensar o Ensino Médio no Brasil: 1) EM Debate (Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Ensino Médio), sob coordenação da professora Shirlei Sales, na UFMG, com 18 integrantes empenhadas/os/ es em diversas áreas de pesquisa a respeito da Reforma do Ensino Médio; 2) o Grupo Nacional EMPesquisa, sob coordenação da professora Mônica Ribeiro da Silva.

O primeiro grupo se originou em 2017 e teve aprovação do Projeto de Pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

³ Neste capítulo, é adotada a linguagem não sexista enquanto escolha política de apresentação de discussões, dados e reflexões.

(Fapemig) em 2018, com o título de “Políticas para o Ensino Médio na rede pública estadual de Minas Gerais a partir das reformas do governo Temer”. Porém, ainda que aprovado, o projeto ficou na lista de espera por falta de recursos e não obteve financiamento até o ano de 2022, o que causou impacto notável na impossibilidade de articulação do Grupo de Pesquisa ao longo dos anos, e que avaliamos como consequência de um projeto político de desvalorização da ciência. A retomada das atividades do grupo aconteceu no ano de 2021, com o fomento do CNPq de uma bolsa de Iniciação Científica à Coordenadora do Grupo de Pesquisa da UFMG, e foi com esse fomento que o anterior projeto Guarda-Chuva⁴ voltou a se rearticular e hoje são investigadas diversas camadas da implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, tais como:

[...] um estudo a partir do olhar das juventudes mineiras frente a alterações da legislação relativa ao [Novo Ensino Médio] NEM, vinculado ao levantamento de mídias disponíveis nas plataformas digitais, utilizadas pelo Governo Federal e parceiros, para publicizar o NEM; estudos sobre formação e condição docente no âmbito do NEM; acompanhamento da implementação da legislação a partir das mudanças curriculares (“Projeto de vida”, eletivas etc.) e de suas especificidades em dois Institutos Federais e um Colégio Militar em Minas Gerais; além de estudos sobre a Formação Integral proposta por documentos curriculares e pelo Ministério da Educação (MEC) (Leal *et al.*, 2022, p. 262).

Em complementaridade, compor o Grupo Nacional EMPesquisa tem sido muito potente, tanto na dimensão interinstitucional quanto na interestadual. Em parceria com outros 21 grupos de pesquisa distribuídos pelas cinco macrorregiões do Brasil, pesquisamos a reforma e nos comprometemos a analisar, em comparação, quais são as variações de interpretações da Lei nos diferentes Estados brasileiros, a partir das suas especificidades de Governo e de participação social na disputa política. Dessa parceria, pudemos participar do primeiro Colóquio da Rede EMPesquisa, e produzir o capítulo de um livro⁵, sob organização das professoras Clecí Körbesm, Eliza Bartolozzi Ferreira, Monica Ribeiro da Silva e Renata Peres Barbosa.

4 O grupo, atualmente, é composto por docentes dos três Departamentos da Faculdade de Educação da FaE/UFMG (ativa/aposentada/o), doutorandos/as, mestres/as e doutores/as egressos/as Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - PGE FaE/UFMG (parte deles/as docentes da Educação Básica e Técnicos em Institutos Federais) e bolsista/s de Iniciação Científica; todos/as com formação na área de Ciências Humanas. A coordenação geral é da Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales (FaE/ UFMG), Co-Coordenadora do Observatório da Juventude/OJ UFMG.

5 Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37034-ensino-medio-em-pesquisa>

Correlacionado com todas essas parcerias e relações, nossa pesquisa documental foi feita a partir da iniciação científica sob orientação da professora pós-doutora Shirlei Rezende Sales. Justamente por essa experiência, este capítulo também tem, por intencionalidade, ser acessível às/-aos novas/os pesquisadoras/es que, por meio dessas experiências, entendem como o fazer científico se constrói na academia. A linguagem acadêmica, ou mesmo a documental – aqui de pareceres, resoluções, portarias –, e a forma que aparecem nas organizações burocráticas do Estado não são facilmente acessadas. Essa dificuldade deve ser constantemente estranhada e questionada por nós, jovens pesquisadoras/es, e pesquisadoras/es jovens. Neste sentido, aproveito esse espaço para questionar a falsa naturalidade que é colocada sobre a escrita acadêmica, como se fosse um saber inato, que não deve ser aprendido ou ensinado.

Essa reflexão, na minha trajetória, se tornou mais relevante a partir de uma palestra de Robson Cruz, que fez um paralelo com uma obra do sociólogo Howard Becker (2015), na qual argumentou que há um silêncio a respeito da escrita acadêmica, que a partir de uma falsa naturalidade, parte do pressuposto de que não há um caminho de aprendizagem a ser seguido, no campo científico. E a partir dessas falsas naturalidades, somos conduzidos a não nos sentirmos confortáveis para dizer que não sabemos das coisas, porque são postas como “básicas”. É neste ponto que a Iniciação Científica é ainda mais potente, porque, neste contexto, é importante que seja um espaço para aprender, perguntar, e questionar os modos de fazer, caros ao entendimento das metodologias científicas. Isso porque existe a orientação, ou as/os orientadoras/es, que estão ali para apresentarem as obviedades que nem sempre são óbvias (Freire, 1985). Portanto, para construir uma linguagem explicativa, as notas de rodapé neste texto são usadas com frequência para indicar, referenciar e explicar os termos e estudos que fundamentam nossa pesquisa e análises.

A Contrarreforma do Ensino Médio: revogar para garantir o direito à Educação

Orientados por políticas educacionais, os sistemas de ensino implementam regulamentações e normas para a elaboração de diretrizes curriculares, sendo, por isso, constantemente disputadas e reformadas a partir dos planos de governo que alcançam os espaços de poder institucionalizado. Em 2016, por meio de um golpe jurídico-parlamentar, Michel Temer assumiu a presidência e o seu primeiro ato enquanto Presidente da República foi decretar a Medida Provisória 746, que instituiu a Reforma do Ensino Médio. Essa medida foi convertida na lei 13.415/17, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996) e compõe um quadro de políticas públicas que, em conjunto com a Emenda Constitucional do “Teto de Gastos” 95/2016, “sustentou desde o primeiro dia que “o povo não cabe no orçamento público” (Cássio; Goulart, 2022).

Essencialmente por se tratar de uma política pública que é multidimensional e traz alterações tanto na política curricular, quanto na organização escolar, era esperado que seu processo de aprovação passasse por uma vasta discussão e consulta com as comunidades escolares. Porém o fato é que foi instituída por meio de uma Medida Provisória, com uma política extremamente frágil de diálogo com a sociedade civil e a comunidade escolar e, portanto, já traz, em si, autoritariedade e falta de legitimidade, especialmente por ter sido implementada por uma rúbrica também ilegítima, advinda de um golpe. Os estudos investigativos sobre a implementação da Contrarreforma nos diferentes Estados do País, tanto nas escolas piloto⁶, quanto nas escolas que implementaram a política até então já denunciam o que já era esperado de uma política arbitrária: a falta de comprometimento com as/os docentes e com as juventudes brasileiras, sobretudo as de camadas populares.

Se por um lado houve um atropelamento de diversas etapas necessárias para a criação de um Currículo Nacional obrigatório e de uma reorganização multidimensional do Ensino Médio a partir de uma Medida Provisória autoritária, por outro os veículos de mídia utilizados pelo Ministério da Educação (MEC) têm se esforçado para incluir uma visibilidade “otimista” para essa política. Para construir uma imagem fictícia de inovação, têm-se utilizado o nome-fantasia “Novo” Ensino Médio (Cássio; Goulart, 2022). Porém, como argumenta a pesquisadora Mônica Ribeiro da Silva, a política de proposta pelo NEM tem, enquanto prática, um esvaziamento das lutas e conquistas da comunidade escolar que combateram os discursos de políticas curriculares da década de 1990, que, portanto, não são novas, e defendem uma noção individualista, competitiva e instrumentalizadora de formação na educação básica (Silva, 2018).

Além da política curricular da Reforma do Ensino Médio, ressaltam-se também as alterações de financiamento da educação pública da Lei 13.415/17. É notável que instituições privadas se envolveram ativamente na defesa da Reforma, enquanto representantes da “sociedade civil” (Cássio; Goulart, 2022). O objetivo de privatizar a educação pública por parte desses conglomerados empresariais é nítido, e se dá tanto pelo campo discursivo de “necessidade de melhoria da educação”, quanto pela atuação dos novos institutos parceiros “sem fins lucrativos” (Queiroz; Azevedo, 2022).

Dessa forma, o estudo desta política educacional determinada demanda também uma avaliação e análise de políticas educacionais enquanto campo que reivindica debate histórico e teórico (Krawczyk, 2019). Re-

⁶ As escolas-piloto foram as que, a partir de um edital, foram selecionadas e receberam fomento para “implementarem” a Reforma do Ensino Médio anteriormente à prescrição das demais, para serem precursoras das alterações e, portanto, facilitadoras do entendimento do que e como implementar.

quer, ainda, o reconhecimento de que as políticas não são feitas apenas pelas agências institucionalizadas do governo, mas também pelas comunidades escolares (docentes, técnicas/os, funcionários, jovens). Portanto, problematizamos o termo “implementação”, a partir da consciência de que as políticas não são textos racionalmente executados de forma mecânica. São, na verdade, textos que, recontextualizados nas escolas, são interpretados e reinterpretados, tornando as políticas reféns da análise, revistas e, por vezes, esquecidas por essas/es agentes (Ball; Maguire; Braun, 2016). Justamente por isso, denominamos enquanto implementação os *mecanismos legais* pelos quais os órgãos oficiais de educação se propõem a “pôr em prática” a Lei 13.415/17. Para isso, foi necessário que construíssemos uma sistematização dos documentos oficiais emitidos por essas instituições, e o objetivo da próxima parte deste capítulo é explicar, metodologicamente e descriptivamente, quais foram os passos tomados.

Pesquisa Documental: descrevendo os passos de Sistematização e Classificação

Dos diversos eixos que constituem o Grupo de pesquisa da UFMG, apresento, neste capítulo, a pesquisa documental das normas e orientações sancionadas pelas Secretaria do Estado de Educação (SEE/MG) e do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) para a “implementação” da contrarreforma. O esforço pelo levantamento e classificação dos documentos se dá porque é através deles que, normativamente, as Leis se tornam diretrizes na administração escolar. A Reforma do Ensino Médio, portanto, enquanto política educacional federal, atravessa várias etapas de interpretação das/os gestoras/es e técnicas/os de educação estaduais. Essa interpretação se faz pública e concreta através da redação e aprovação de documentos estaduais, exemplo que pode ser observado pela Base Nacional Comum Curricular: Esse documento, nacional e obrigatório, passou por um exaustivo processo de interpretação, ampliação e adaptação no Currículo Referência de Minas Gerais, que, por sua vez, também deve ser interpretado para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos de cada escola.

Uma vez sustentados pelas fundamentações teórico-analíticas que abordamos até então, utilizamos, enquanto técnica de pesquisa, o levantamento primário de documentação oficial, indireta, escrita e contemporânea (Marconi; Lakatos, 2003). Estes arquivos são primários por não conterem um teor científico-analítico – como seria se a pesquisa fosse um levantamento bibliográfico –; são indiretos por não terem sido redigidos por nós, e sim emitidos pelas instituições públicas mencionadas; e são contemporâneos por estarem inseridos na dinâmica conjuntural política atual.

A metodologia que desenvolvemos a partir dessa técnica pode ser dividida em quatro momentos: 1) Levantamento dos documentos normativos;

2) Levantamento dos documentos orientadores; 3) Sistematização; 4) Organização e classificação. Pretendemos abordar cada uma dessas etapas, com a profundidade dos seus desenvolvimentos, com o objetivo de compartilhar potências e limitações que encontramos frente aos desafios inerentes à pesquisa do campo educacional, sobretudo na experiência da Iniciação Científica.

1) Levantamento dos documentos normativos

Os sites oficiais da Secretaria Estadual de Educação⁷ e do Conselho Estadual de Educação⁸ se organizam de maneira similar, e foram eles as fontes para nosso levantamento. Ao início, notamos que o site do CEE/MG (Figura 1) contém uma seção destinada aos documentos legislativos, filtrados por seis categorias, e organizados por ano: Leis; Instruções Normativas; Resoluções; Portarias; Pareceres; Decretos. Já o site da SEE/MG (Figura 2) tem uma seção de documentos com 64 filtros dos tipos de documentos, dos quais diversos deles estão vazios.

Figura 1 - Site do Conselho Estadual de Educação

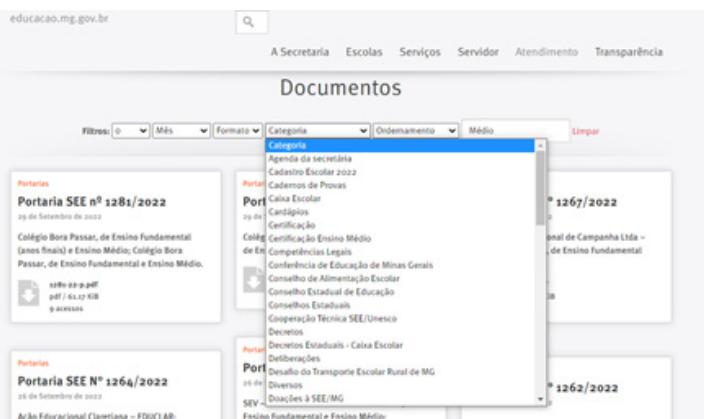


Fonte: site do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes>

⁷ Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/pareceres/documents?by_year=0&by_month=&by_format=&category_id=&ordering=&q=M%C3%A9dio

⁸ Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes>

Figura 2 - Site da Secretaria Estadual de Educação



Fonte: site da SEE-MG. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/legislacao/>

Portanto, buscou-se em cada uma das categorias – resoluções, memorandos, pareceres, matrizes e diretrizes curriculares –, em ambas as fontes oficiais, todos os documentos relacionados à Contrarreforma do Ensino Médio, a partir dos seguintes descriptores: “Novo Ensino Médio”; “Reforma do Ensino Médio”; “Lei 13.415/17”; “MP 746/16”; “BNCC”. Ressaltamos também que das 64 categorias do site da Secretaria, três delas se relacionam diretamente com o Ensino Médio – “Novo Ensino Médio”, “Trilhas do Futuro” e “Trilhas do Futuro - Educadores” –, categorias pelas quais o acesso leva a uma página vazia, sem *upload* de arquivos, o que sugere um reconhecimento da relevância dessa etapa de ensino, porém, desacompanhada da execução organizativa para o público da sociedade civil que acessa ao site. No total, dispomos de 25 documentos normativos que foram levantados, no recorte temporal de 2017 a 05/2022, com o objetivo de analisar o quadro político-educacional construído por essas instituições para a implementação da Lei 13.415/17.

2) Levantamento dos documentos orientadores

Como citado anteriormente, no site do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, não existem documentos que não sejam “legislativos”. Por isso, e, nesse caso, o que nomeamos por documentos orientadores foram os enviados, tanto para as escolas quanto para educadoras/es, e constam somente no site da SEE/MG. A categoria “orientadores” surgiu enquanto uma alternativa para classificar documentos que não se enquadram enquanto normativos, mas ainda assim são diretrizes para a imple-

mentação da contrarreforma. Dessa forma, no site oficial da Secretaria de Educação de MG, levantamos um total de quatro documentos orientadores: *Caderno Pedagógico de Itinerários Formativos: Orientações para o 1º ano. Novo Ensino Médio 2022⁹*; *Catálogo de Eletivas do Novo Ensino Médio. 2022¹⁰*; *Diretrizes Curriculares para a implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022¹¹*; e, por fim, *O Guia Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio* (do Ministério da Educação - MEC).

O agrupamento dessa categoria implica na dimensão de documentos que anunciam ainda mais a interpretação que as gestoras/es da educação têm feito da Reforma do Ensino Médio. Isso porque delimitam quais percursos podem ser traçados pelos sistemas de ensino, de forma prática, a partir das prescrições normativas. Vale ressaltar que não foram considerados os documentos destinados à formação inicial ou continuada de educadoras/es feita pelos projetos estatais. Esses documentos, utilizados nesses eventos – que foram feitos, em maior parte, de forma virtual pela Secretaria de Educação do estado –, se enquadram em uma outra categoria de documentos muito relevantes, de formação de educadoras/es, que também tem sido pesquisada em um dos eixos do nosso grupo de pesquisa.

3) Sistematização dos documentos em planilha

Uma vez levantados, reconhecemos a necessidade de um arquivo único que nos fornecesse acesso direto a esses documentos. Dessa forma, elaboramos uma planilha que contém o nome dos documentos normativos, como, por exemplo “Memorando SEE/SPP - EMTI nº 15/2021, de 04 de março de 2021”; a data de publicação; e sua respectiva descrição, que consiste na cópia da epígrafe ou parágrafo inicial dos próprios documentos, geralmente textos sintéticos que resumem o objetivo daquele documento. A organização da planilha, a partir dessas informações, atravessa duas demandas importantes para possíveis análises: a visualização cronológica dos documentos, para entender de que forma dialogam um com o outro, temporalmente; e a busca temática dos arquivos, que pode ser feita pelas descrições de cada documento.

⁹ Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=28141-caderno-pedagogico-itinerario-formativo-orientacoes-para-o-1-ano-novo-ensino-medio-2022&task=download

¹⁰ Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=28142-novo-ensino-medio-2022-catalogo-de-eletivas&task=download

¹¹ Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20Curriculares%20para%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dico%20nas%20turmas%20de%201%20ano%20em%202022.pdf>

Figura 3 - Planilha de Documentos Normativos

The screenshot shows a Google Sheets spreadsheet with the following structure:

Documento	Data de Publicação	Descrição
Resolução CEE/MG 02/2018, de 01 de outubro de 2018	01/10/2018	Projeto de experiência inovadora no Ensino Médio, vincula ao Conselho Referência de Mídia Geral
Resolução CEE/MG 03/2018, de 21 de dezembro de 2018	01/12/2018	Sobre a Base Nacional Comum Curricular da Escola Superior Pública, com base na Educação Básica, com bases do artigo 37º da LDB, complementado e composto constitutivo pelo BNCC da Educação Básica, que estabelece os Diretórios Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observados pelos sistemas de ensino e suas respectivas secretarias de educação, tendo visão de alterações introduzidas na Lei nº 13.945 (Lei nº 13.945/2018) para o art. 1º da LDB.
Resolução CEE/MG 04/2018, de 21 de dezembro de 2018	21/12/2018	Resolução que estabelece os Diretórios Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observados pelos sistemas de ensino e suas respectivas secretarias de educação, tendo visão de alterações introduzidas na Lei nº 13.945 (Lei nº 13.945/2018) para o art. 1º da LDB.
Resolução CEE/MG 05/2018, de 26 de dezembro de 2018	26/12/2018	“Cap. II, Art. 27. Parag. 1º”
Resolução CEE/MG 07/2018, de 21 de dezembro de 2018	01/01/2019	Detinhas e orienta a implementação do Conselho Referência de Mídia Geral, de Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas etapas do Sistema de Ensino de Mídia Geral.
Resolução CEE/MG 08/2018, de 21 de dezembro de 2018	01/01/2019	Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.
Resolução CEE/MG 09/2018, de 21 de dezembro de 2018	01/01/2019	Informação sobre a Escola-padrão para a execução do Projeto de Ensino Médio (PEM).
Resolução CEE/MG 10/2018, de 21 de dezembro de 2018	01/01/2019	Orientação sobre a Formação Social para a execução do Projeto de Ensino Médio no Término Integral (ETI).
Resolução CEE/MG 11/2018, de 21 de dezembro de 2018	01/01/2019	Construção dos Experiências da Educação Básica (CEB), dos Análises Técnicas Educacionais referentes às Diretrizes de Fárias e dos Diretórios Educacionais (DDE) das Regiões para Violência.
Resolução CEE/MG 12/2018, de 21 de dezembro de 2018	01/01/2019	Curriculum Referência Inaugural da UNIFAG, com revisões correspondentes ao CEEU.
Resolução CEE/MG 13/2018, de 21 de dezembro de 2018	01/01/2019	Licenciatura Técnica em Construção da Mídia Geral, projeto de extensão da UNIFAG.
Resolução CEE/MG 14/2018, de 21 de dezembro de 2018	01/01/2019	Motivação curricular para a execução do Projeto de Ensino de Mídia Geral.
Resolução CEE/MG 15/2018, de 21 de dezembro de 2018	01/01/2019	Projeto Trilhas do Futuro, e os critérios para avaliação. Faz narrativa o Projeto Trilhas do Futuro, e o quadro de recursos curriculares Mídia Geral e qualificação profissional, prioritariamente aos estudantes regularmente matriculados no nível médio de ensino público e privado, que contribuem para a formação dos alunos envolvidos no Projeto de Mídia Geral.
Resolução CEE/MG 16/2018, de 22 de junho de 2018	22/06/2018	Detinhas e orienta a implementação do Conselho Referência de Mídia Geral, de Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas etapas do Sistema de Ensino de Mídia Geral.
Edital de Convocação - MEC nº 01/2018, publicado no Diário Oficial da União, de 12 de setembro de 2018	12/09/2018	Concedimento de auxílio-moradia para os profissionais, com exceção dos beneficiários que possam exercer função profissional e técnica de nível médio, quando o Projeto Trilhas do Futuro esteja em execução, conforme determinado no art. 1º da Portaria MCTI nº 1.000, de 2018.
Decreto-Circular CEE/MG 01/2018, de 20 de agosto de 2018	20/08/2018	Assento 1º Ciclo de Trilhas para Professores de Ciências da Natureza e Humanas - VEN/BNCC.
Resolução CEE/MG 01/2018, de 20 de agosto de 2018	20/08/2018	Detinhas e orienta a implementação do Conselho referência de Mídia Geral nas etapas de Educação Básica do Sistema de Ensino de Mídia Geral e de outras prestações.
Resolução CEE/MG 02/2018	01/12/2018	Decreto sobre as matrículas correspondentes destinadas ao 1º ano do Ensino Médio e a turmas de 1º e 2º período de Ensino Médio da Mobilização da Educação de Jovens e Adultos com idade entre 2002 e 2003 na Rete Estadual.
Resolução CEE/MG 03/2018, de 22 de novembro de 2018	22/11/2018	Decreto sobre as matrículas correspondentes destinadas ao 1º ano do Ensino Médio e a turmas de 1º e 2º período de Ensino Médio da Mobilização da Educação de Jovens e Adultos com idade entre 2002 e 2003 na Rete Estadual.
Resolução CEE/MG 04/2018, de 22 de novembro de 2018	22/11/2018	Decreto, Convocação para Implementação do Projeto de Ensino Médio nas turmas de 1º e 2º período de Ensino Médio - 2019 - “Projeto de Ensino Médio”.
Resolução CEE/MG 05/2018, de 22 de novembro de 2018	22/11/2018	Decreto, Convocação para Implementação do Projeto de Ensino Médio nas turmas de 1º e 2º período de Ensino Médio - 2019 - “Projeto de Ensino Médio”.
Resolução CEE/MG 06/2018, de 22 de novembro de 2018	22/11/2018	Decreto sobre as matrículas correspondentes destinadas ao 1º ano do Ensino Médio e a turmas de 1º e 2º período de Ensino Médio da Mobilização da Educação de Jovens e Adultos com idade entre 2002 e 2003 na Rete Estadual.
Resolução CEE/MG 07/2018, de 22 de novembro de 2018	22/11/2018	Decreto sobre a implementação e a execução do Projeto Trilhas da Mídia Geral e de outras prestações.
Guia de Implementação do Projeto Mídia Geral (data publicada em 2018)		Usado no CRBD para melhoria de conteúdo e, prioritariamente, organização das IF

Fonte: autoria própria.

Com o objetivo de facilitar a localização e o acesso aos documentos, nos nomes de cada um deles é possível ser direcionado, pelo *hyperlink*, para os seus endereços oficiais de publicação. Essa organização foi feita na plataforma do Google Drive, que é um serviço de armazenamento de documentos e arquivos online. A opção por utilizar esta plataforma partiu da necessidade de compartilhar os documentos de forma prática e instantânea, para todas/os as/os integrantes do nosso grupo, simultaneamente. Essa ferramenta permite, portanto, que sejam criadas planilhas (nomeadas “Google Sheets”) que podem ser acessadas por qualquer pessoa incluída na listagem de e-mails do nosso grupo.

Além disso, na organização feita no Google Drive, ainda que o acesso aos *hyperlinks* direcionem o usuário à página oficial das instituições citadas, também foram feitos os *downloads*, em PDF, de todos os documentos. Essa medida surgiu enquanto alternativa a quaisquer tipos de mal funcionamento dos sistemas virtuais da Secretaria ou do Conselho. Um exemplo disso é o período eleitoral, que por lei deve restringir o acesso de alguns conteúdos nos sites governamentais oficiais.

Vale ressaltar um aspecto analítico importante para a nossa sistematização: existe uma segunda aba, na planilha de documentos normativos, nomeada “documentos curriculares”. Essa divisão parte da análise de que as diretrizes curriculares, propostas pela Contrarreforma e fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular, se enquadram enquanto currículo nacional e obrigatório.¹²

12 A apresentação do texto da BNCC é feita, pelos defensores da contrarreforma, a partir da negação do seu caráter

4) Organização e classificação desses documentos

Está em fase de desenvolvimento a metodologia de análise desses documentos, fundamentada na pesquisa documental apresentada neste capítulo. De forma incipiente, foi formulada uma planilha de sistematização das leituras e análises desses documentos. A organização da planilha se dá a partir de uma classificação de trechos relevantes fundamentados nos objetivos de pesquisa presentes nos dois projetos que articulam nossos grupos de pesquisa: o do Projeto Nacional de Pesquisa do Grupo EMPesquisa; e o projeto regional de MG. Os objetivos podem ser sintetizados em: analisar os documentos atuais que regem o Ensino Médio e compará-los com as disposições da Lei da Reforma; conhecer e analisar os documentos produzidos pela SEE/MG e Regionais para implementar a reforma nas escolas de Ensino Médio da rede; conferir os critérios para implementação dos Itinerários Formativos; verificar como ficará a organização escolar para o Ensino Médio após a regulamentação das reformas realizadas pelos gestores da secretaria.

Dessa forma, os trechos relevantes – que respondem diretamente com algum dos objetivos – são agrupados na aba referente ao objetivo de pesquisa relacionado. Para isso, as informações levantadas sobre os trechos, dispostas em colunas na planilha referida, são “Títulos” – elaborados por nós durante a leitura; “Documento/Página”; “Trecho”; e “Observações”. Essa organização possibilita que coloquemos, em evidência, contradições e diálogos de diferentes documentos que posteriormente serão alvos de nossas discussões e análises coletivas nos Grupos de Pesquisa.

Considerações finais

As quatro etapas metodológicas da nossa pesquisa documental apresentadas neste capítulo fornecem o “caminho” pelo qual passamos para seguir, na próxima etapa da pesquisa, para a análise documental. Portanto, pretendemos investigar como tem sido feita a organização dos sistemas de ensino frente às orientações federais, dispondo sobre a carga horária; conteúdos curriculares; itinerários formativos; funcionamento dos sistemas de ensino; entre outros.

Entender esses aspectos é observar como as gestoras e gestores da educação interpretam a Lei da Contrarreforma, e como a estão implementando em Minas Gerais. Contudo, vale ressaltar que a implementação des-

obrigatório e auto-intitulação do documento apenas enquanto “Base”. Porém, o que analisam as/os pesquisadora/es curriculistas é que essa foi uma estratégia de silenciamento da disputa argumentativa de como deve ser redigido um currículo nacional obrigatório, e até mesmo se ele deve existir. Isso porque, tanto na Lei 13.415/17 quanto nos demais documentos normativos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o caráter obrigatório do documento é explícito. Para aprofundar na discussão: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62456/37462>

ta política em si, no “chão da escola”, por mais que diretamente orientada pelos documentos oficiais emitidos, tanto pela Secretaria quanto pelo Conselho, segue caminhos ainda mais complexos, desafiados pela prática cotidiana docente, pela administração escolar e pelas demandas e exigências das juventudes:

Quando não se considera a necessidade de se partir da escola, o alcance limitado das reformas já está dado no momento mesmo de suas proposições, visto que os educadores reinterpretam os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados; além disso, não se leva em conta, ou se trata como algo de menor importância, as reais condições em que a escola “deverá incorporar” a mudança; obedece-se, assim, a uma lógica que desconsidera, inclusive que as escolas se diferenciam uma das outras (Silva, 2018, p. 13).

A análise que temos é a de que os documentos normativos permitem reconhecer, como já avaliavam as pesquisadoras/es antes mesmo da implementação normativa, que a Contrarreforma reforça e produz novas formas de violência curricular (Silveira; Silva; Oliveira, 2021). Ainda que chamado de “Novo” Ensino Médio” (NEM), pesquisadoras têm denunciado como essa política na verdade não traz inovação alguma: é um projeto de mercantilização da educação, que *NEM* prepara para o mercado de trabalho qualificadamente; *NEM* possibilita o ingresso às Universidades pelo ensino público; *NEM* reconhece os estudantes do Ensino Médio enquanto sujeitos. À luz da estética da “novidade”, a Reforma retoma velhos discursos de “habilidades e competências” (Silva, 2018) com uma arbitrariedade bancada pela necessidade de mudanças urgentes para conter uma suposta “crise do Ensino Médio” (Leão, 2018). Por isso é necessário nos atentarmos aos instrumentos normativos que são produzidos, nesse cenário, para que sejam analisados e compreendidos por todas/es/os criticamente.

A “violência curricular” e a retomada do “velho discurso” não se fazem, porém, sem a resistência e a luta das educadoras/es contrárias às alterações propostas pela Lei 13.415/17. É justamente por reconhecer o campo curricular enquanto um território de disputa que ambos os grupos de pesquisa dos quais participamos reivindicam e exigem a revogação da Contrarreforma, em acordo com a carta aberta¹³ assinada pela Rede EMPesquisa, pelo Observatório da Juventude (Fae-UFMG), e outras 53 instituições educacionais e de pesquisa no Brasil. Para um Programa de Educação verdadeiramente democrático, é necessário que as vozes das educadoras/es

13 Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-13-415-2017/>

sejam ouvidas na formulação das políticas educacionais, para que se preze por um ensino público, gratuito e de qualidade.

[...] Eu não preciso de óculos pra poder enxergar
 O que acontece em meu redor
 Eles dão o doce pra depois tomar
 Hoje vão ter o meu melhor [...]

Criolo¹⁴

Referências

- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BECKER, H. S. **Truques da escrita:** para começar e terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao Ensino Médio nem-nem. **Retratos Da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 18 set. 2023.
- DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B. dos; CORREA, L. M.; SALES , S. R. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-26, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.22528. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 6 abr. 2024.
- FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FREIRE, Paulo. Segunda carta: do direito e do dever de mudar o mundo. In: **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1-9, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v4.003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13131>. Acesso em: 18 set. 2023.

14 Criolo; Kiko Dinucci. Mariô. In: Nô na orelha. Oloko Records, 2011. LP-CD Streaming download digital.

LEAL, Álida Angélica Alves; SANTOS, Daniel Marques dos; FRANCO, Gabriel Lyra de Melo; OLIVEIRA, Glhebia Gonçalves de. A Contrarreforma do Ensino Médio em Questão. In: KÖRBES, Clecí; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres (orgs). **Ensino Médio em Pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. p. 262.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

QUEIROZ, L. M. S.; AZEVEDO, A. A. de. Parcerias público-privadas: ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 295-313, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1491>. Acesso em: 18 set. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2023.

SILVEIRA, Éder da S.; SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, F. L. B. de . Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1562–1585, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15298. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15298>. Acesso em: 7 abr. 2024.

CAPÍTULO 5

“PROJETO DE VIDA” COMO EM(PRESA): A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL PRESENTE NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DO NOVO ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS

Jéssica Sapore de Aguiar¹

Introdução

A vinculação do Novo Ensino Médio (NEM) com as prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi instituída em 17 de dezembro de 2018 pela Resolução nº 04 do Conselho Nacional, tornou a BNCC o parâmetro para a escrita do Currículo Referência de Minas Gerais (CR-MG) e para as proposições e práticas pedagógicas que serão desenvolvidas nas escolas públicas mineiras que ofertam o Ensino Médio. A BNCC definiu competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada ano e etapa de escolaridade da Educação Básica. Esse conjunto de aprendizagens essenciais concentra-se no desenvolvimento de dez Competências Gerais, sendo que uma delas é “Trabalho e Projeto de Vida”, sendo o “Projeto de Vida” o foco deste capítulo.

Além de ser trabalhado como uma Competência de forma transversal em todos os componentes curriculares da parte da Formação Geral Básica (FGB), o “Projeto de Vida” faz parte do Currículo de Minas Gerais compondo o Itinerário Formativo, sendo componente curricular obrigatório nos três anos de escolaridade do Ensino Médio para a rede estadual de ensino. Desse modo, o “Projeto de Vida” deverá ser articulado com os interesses dos estudantes a partir das escolhas feitas para as demais Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos, eletivas, aprofundamentos

¹ Mestra em Educação no Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social pela Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na Linha de Pesquisa: Currículos, Culturas e Diferença. Doutoranda em Educação pela mesma linha e Graduada em Pedagogia pela mesma Universidade.

nas áreas do conhecimento e preparação para o mundo do trabalho (Minas Gerais, 2023).

Nesse sentido, o “Projeto de Vida” no CR-MG tem como objetivo trazer “uma reflexão crítica sobre as escolhas e expectativas futuras do estudante, nos três anos do Ensino Médio e nos três períodos semestrais da EJA” (Minas Gerais, 2023, p. 4). Além disso, o documento também orienta que o sonho e o futuro almejados pelos estudantes devem ser pautados no “Projeto de Vida” “que é oriundo de um conjunto de elementos de sua preferência, atrelados e subsidiados pelos debates junto aos professores” (Minas Gerais, 2023, p. 310).

Desse modo, o objetivo deste capítulo é analisar quais as concepções que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) desenvolve sobre o “Projeto de Vida” como um componente curricular do Novo Ensino Médio. Para o desenvolvimento das análises considerei os documentos orientadores divulgados pela SEE/MG no site institucional do governo de Minas Gerais.²

Foram analisados o Currículo Referência de Minas Gerais (CREMG) e o *Caderno Pedagógico Projeto de Vida*³ publicados para serem trabalhados no Novo Ensino Médio de Minas Gerais. O Novo Ensino Médio foi implementado em Minas Gerais no ano de 2022 e desde então o Governo do Estado vem publicando cartilhas de orientações para as escolas públicas estaduais mineiras. A escolha dos referidos documentos se justifica pelo objetivo pretendido neste capítulo de analisar quais as concepções que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) está adotando para orientar o desenvolvimento do componente curricular “Projeto de Vida” no Novo Ensino Médio.

O argumento aqui sistematizado é que a concepção da SEE/MG para o desenvolvimento do componente “Projeto de Vida” alia-se à *governamentalidade neoliberal* segundo o qual as/os jovens são conduzidas/os a construir seus projetos de vida baseados na aquisição de habilidades e conhecimentos para o mundo do trabalho, sendo empreendedoras/es de si. No entanto, há também marcas nas dimensões que são consideradas pela curricularização do “Projetos de Vida” que são semelhantes daquelas defendidas pelas/pelos pesquisadoras/es dos estudos sobre a Juventude.

Para desenvolver esse argumento, a partir daqui, este capítulo está organizado em seções, sendo a primeira introdutória, a segunda apresenta o conceito de “Projetos de Vida” desenvolvido no campo da sociologia da juventude, a terceira em que analiso a concepção da SEE/MG sobre a im-

2 Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/> Acesso em: 10 jun. 2023.

3 Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1YOYsGBL2SO7X9DU5TDbdxILfp4ZSuugr>. Acesso em: 10 jun. 2023.

plementação dos “Projetos de Vida” como componente curricular, tendo como base a *governamentalidade* neoliberal em que as/os jovens são incentivadas/os a construir seus projetos de vida baseados na aquisição de habilidades e conhecimentos para o mundo do trabalho e empreendedoras/es de si.

Projeto de vida – nos estudos acadêmicos da sociologia da educação e das juventudes

A escola é um espaço fundamental na vida das/dos jovens para o aprendizado, convivência, compartilhamento de experiências, de amizade, valores, práticas e projetos de vida (Leão; Carmo, 2010). Ela não é somente uma etapa de formação intelectual, mas é também uma etapa de construção de identidades, de elaboração de projetos de vida e de sociabilidade. A ideia de projeto de vida, de acordo com Leão, Dayrell e Reis (2011), remete a um plano de ação que um sujeito se propõe a realizar em relação à alguma esfera de sua vida, seja profissional ou escolar, etc. Segundo Alves (2013), falar em projetos de vida é refletir sobre o futuro desejado e o futuro renegado, é falar também de sonhos, utopias e crenças. A autora argumenta que para se pensar em projetos de vida é necessário ficarmos atentas/os a três dimensões: o tempo, o campo de possibilidades e as dimensões objetivas e subjetivas em que o sujeito está elaborando seus projetos.

Para refletirmos sobre a questão do tempo, Alves (2013) discorre que há uma dimensão física (horas, meses, dias) – e também uma social – que deve ser considerada a partir de três aspectos: a situação presente, o futuro desejado e os meios para executar. Assim, os projetos de vida são mais centrados no futuro – seja um futuro próximo ou distante – e podem ser projetos individuais e/ou coletivos; mais amplos ou restritos, em curto ou médio prazo, dependendo do campo de possibilidades (Dayrell, 2009).

O campo de possibilidades, segundo Velho (2003), são as diferentes alternativas que podem ser imaginadas e desejadas, tanto de forma individual quanto coletiva, dentro do contexto sociocultural em que as pessoas estão inseridas. Corroborando com Velho, Alves (2013) argumenta que “o campo de possibilidades pode ser identificado como sendo as condições estruturais e conjunturais, balizadas pelos limites de ordem social, histórica, econômica, cultural, territorial e pessoal aos quais os projetos estão sujeitos” (p. 159). Nesse mesmo sentido, Leão, Dayrell e Reis (2011) argumentam que a elaboração dos projetos de vida “dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências” (p. 1071).

Já as dimensões objetivas e subjetivas são igualmente essenciais para a elaboração dos projetos de vida das/os jovens, considerando as ca-

racterísticas individuais, os desejos, e as aptidões de cada uma/um. Segundo Alves (2013), o desejo e a determinação são os elementos que, aliados à identidade e ao campo de possibilidades, servirão de alicerce para a concretização dos projetos de vida.

Nessa perspectiva, Dayrell (1999) argumenta que um projeto de vida se realiza na junção de duas variáveis. A primeira diz respeito ao autocognoscimento da/o jovem, que significa que cada vez que ela/ele experimenta as suas potencialidades individuais e descobre aquilo que sente prazer em fazer, amplia a sua capacidade de elaborar o seu projeto de vida. Já a segunda variável é o conhecimento da realidade. Para o autor,

quanto mais o (a) jovem conhece a realidade em que se insere, comprehende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e das possibilidades (...) maiores serão as suas possibilidades de elaborar e de implementar o seu projeto (Dayrell, 1999, p. 2-3).

Nesse sentido, os projetos de vida seriam uma ação dos sujeitos de transformar os seus desejos e sonhos em objetivos possíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida (Leão, Dayrell; Reis, 2011). Nesse contexto, compreendemos que o projeto de vida não deve ser interpretado como um produto de um planejamento matematicamente metílico ou de um processo linear. O projeto de vida da/o jovem pode ir se transformando na medida em que acontecem mudanças no campo das possibilidades. Afinal, os projetos de vida emergem em situações presentes, mas que implicam de alguma forma com relações do passado e do futuro.

A categoria “projeto de vida” também não deve ser limitada a um recorte temporal, pois projetos de vida devem ser analisados em uma perspectiva da narrativa biográfica, que envolve passado, presente e futuro (Alves, 2013). Além disso, diferente da concepção que a sociedade tem de um projeto, falar de projetos de vida não é sistematizar ou documentar, pois, segundo Alves (2013):

O projeto de vida, diferente dos projetos arquitetônicos, dos projetos políticos, dos projetos educativos, não são lineares, nem escritos formalmente, com objetivos, metodologia e cronograma a serem cumpridos. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações passadas e presentes, com vistas às futuras e de acordo com as conjunturas (p. 166).

Desse modo, a elaboração dos projetos de vida está implicada no desejo de mudança, de sair de uma situação para outra, em um futuro que pode ser distante ou próximo e que demandará ações das mais simples às

mais elaboradas (Alves, 2013). Soares (2002) argumenta, por sua vez, que o projeto é “o momento que funde, num mesmo todo, o futuro previsto e o passado recordado. Pelo projeto, se constrói para si um futuro desejado, esperado” (p. 76). Assim, para Alves e Dayrell (2015), falar em projetos de vida é um conceito amplo porque devemos problematizar as múltiplas dimensões da condição humana, como as escolhas afetivas, a vida profissional, projetos coletivos e as orientações subjetivas da vida individual. Desse modo, a/o jovem também é convocada/o a construir seu projeto de vida, concomitantemente ao projeto profissional, considerando seus sonhos, desejos e ideias, em coerência com a realidade possível para o momento e com as perspectivas de futuro. De forma que as/os jovens sejam incentivadas/os a elaborar projetos de vida em que a escolha profissional venha a ter melhores chances de ser viabilizada.

Nessa perspectiva, o projeto de vida deve ser pessoal, intransferível e indelegável, pois, “os projetos de vida são carregados de valores, tanto individuais quanto dos grupos sociais nos quais vivemos” (Alves; Dayrell, 2015, p. 378) e essa categoria não deve ser projetada pelas/os outras/os, por exemplo, os pais ou a escola não devem projetar pelas/os suas filhas ou seus filhos e suas alunas e seus alunos. Os sujeitos devem desenvolver seus projetos embasados nos valores que orientam seus modos de ver o mundo, tanto individuais quanto dos grupos sociais dos quais participam (Alves, 2013).

Os projetos de vida também estão intimamente ligados à construção de identidades e aos conflitos da etapa das juventudes, pois é “nesse processo, permeado por descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, que o/a jovem se defronta com perguntas como: Quem sou eu? Para onde vou? Qual rumo devo dar à minha vida?” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 141). A construção de identidade está relacionada com as identificações que cada sujeito estabelece com o mundo e com as/os outras/os a partir do lugar ao qual pertence, das experiências de vida e valores de mundo. Desse modo, nos reconhecemos a partir do sentido e das experiências que compartilhamos com os sujeitos que pertencem aos grupos em que estamos inseridos/as.

O projeto de vida não é fixo, ele pode mudar, se transformar e é dinâmico da mesma forma que as próprias trajetórias dos sujeitos podem mudar: “de acordo com as circunstâncias, com os valores vigentes em determinados momentos da vida, com as interações sociais, com os contextos e até com os suportes com quais contam” (Alves, 2013, p. 195). Dessa forma, Alves (2013) argumenta que os projetos de vida estão intimamente ligados à identidade das/os jovens, o que justifica a abordagem desse tema nos ambientes escolares, pois, o tema desenvolvido nas escolas pode auxiliar as/os jovens no processo de conhecimento e produção de si. Nesse sentido, Pátoro e Alves (2011), analisando sobre o espaço escolar, argumentam que a escola não pode apenas se preocupar com a formação intelectual da/o

educanda/o, mas deve se envolver também com a sua formação enquanto ser humano autônoma/o e participante da vida em sociedade.

Segundo Ficagna e Orth (2010), uma das funções da escola é despertar nas alunas e nos alunos a capacidade de compreenderem e atuarem no mundo em que vivem. Para a autora e o autor, é necessário que a escola dê às/-aos alunas/os informações e formação para que possam atuar como cidadãs e cidadãos, organizando-se e defendendo seus interesses e da coletividade. Assim, a escola é um dos locais em que as camadas populares terão acesso ao saber científico, mas é também um dos locais em que elas/ eles vão aprender a socializar-se, sendo considerada fundamental em suas vivências, como uma instituição para a qual dirigem muitas expectativas.

Nesse contexto, os projetos de vida assumem uma centralidade para as juventudes, considerando que nessa fase as/os jovens se fazem muitas perguntas e apresentam conflitos em torno do que querem construir ou desconstruir. As/os jovens se questionam sobre o lugar que ocupam na sociedade, as possibilidades de mudanças para “situações de discriminação e de violência que, muitas vezes, limitam a construção de projetos de vida” (Weller, 2014, p. 141). Desse modo, a escola torna-se espaço fundamental para a construção dos projetos de vida, uma vez que as relações estabelecidas nesse lugar são elementos que constituem as juventudes (Weller, 2014).

Weller (2014) argumenta que a escola deve ter um olhar atento às biografias e às demandas trazidas pelas/os jovens, pois, “permitirá que cada instituição de ensino possa incluir ações que contribuam no sentido de ampliar as possibilidades, não só de construção, mas também de viabilização de projetos de vida” (p. 141). Assim, a escola poderá investir na formação das/os jovens tanto para que elas e eles tenham domínio de conhecimentos necessários para que possam desenvolver projetos de vida quanto na formação de sujeitos em processo de construção de identidades e pertencimentos (Weller, 2014). Diante do exposto, a curricularização da categoria “Projeto de Vida” no NEM, em um primeiro momento, pode parecer interessante ao reconhecermos que a categoria poderá fomentar um espaço de reflexões e debates que podem contribuir para a formação das/ os jovens, como será desenvolvido na próxima sessão.

“Projeto de Vida” como componente curricular no currículo referência de Minas Gerais

A análise aqui apresentada foi elaborada com base nos documentos e materiais disponíveis na rede estadual de Minas Gerais para a implementação do “Projeto de Vida” como componente curricular obrigatório para o Ensino Médio desde 2022, conforme Resolução SEE n.º 4.657/2021, de 10 de novembro de 2021, publicada em Diário Oficial, no dia 13 de novembro de 2021.

Como discutido acima, a categoria de “Projeto de Vida” não surge com a implementação do NEM e da BNCC. Os estudos sobre juventude há décadas já problematizavam o conceito no campo da Educação e da Sociologia da Juventude. Iniciamos nossa análise com o documento “Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais” no tópico de Itinerários Formativos, no qual uma das concepções do “Projeto de Vida” é assim apresentada:

A construção de Projetos de Vida deve envolver reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas, também, de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. (Minas Gerais, 2021c, p. 81).

Nesse sentido, percebe-se que o Currículo Referência, inicialmente propõe que a formação e construção dos projetos de vida esteja em consonância com as vivências sociais das/os jovens para que elas e eles tornem-se sujeitos críticas/os de forma ética e fundamentada. No entanto, ao longo do documento, é revelado outros aspectos sobre a proposta que se deseja desenvolver ao curricularizar a categoria de “Projeto de Vida” e relacioná-la ao eixo de Empreendedorismo.

Neste eixo, os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. Nesse sentido, espera-se que os estudantes sejam capazes de desenvolver projetos pessoais ou produtivos (...) (Minas Gerais, 2021c, p.287).

A partir desse trecho, verifica-se que a concepção de “Projeto de Vida” apresentada pelo currículo mineiro expõe um discurso prescritivo em que são valorizadas as competências individuais e empreendedoras, aproximando-se da *governamentalidade* neoliberal que estimula o empreendedorismo da vida, convocando as/os jovens a produzirem sucesso e sendo responsáveis pelo êxito pessoal e profissional, de modo restritivo, e se distanciando da concepção de projetos de vida para as juventudes que têm como objetivo uma formação crítica e autônoma.

Embora o Currículo Referência de Minas Gerais conte com aspectos fundamentais para as juventudes e as diversidades como eixos centrais da formação com vistas a uma educação mais significativa, as marcas do

empreendedorismo e do governo neoliberal estão presentes no mesmo documento e conflitam com esse objetivo, conforme trecho a seguir

Conectando os saberes da formação geral básica (geografia, história, sociologia, filosofia, química, artes, educação física, matemática etc.) e o projeto de vida dos estudantes, os itinerários formativos têm como principais objetivos: produzir conhecimentos, criar possibilidades de aprofundar e ampliar aprendizagens, intervir na realidade sociocultural, incentivar a ação de empreender, como uma atividade profissional ou ter a si mesmo como objeto deste empreender, isto é, empreender-se (Minas Gerais, 2021c, p. 263).

Percebe-se que a *governamentalidade* neoliberal é açãoada quando é dito que “espera-se que os estudantes sejam capazes de desenvolver projetos pessoais ou produtivos”, e quando incentiva-se ao jovem empreender como uma atividade profissional ou ter a si mesmo como objeto desse empreender, pois, na *governamentalidade* neoliberal demanda-se um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias, fazendo com que esse conjunto adquira valor de mercado e se apresente como forma de capital, que serve de base real a uma empresa capitalista.

No entanto, ao mesmo tempo que o currículo apresenta marcas da *governamentalidade* neoliberal, as dimensões que são consideradas pela curricularização dos “Projetos de Vida” são semelhantes daquelas defendidas pelas/pelos pesquisadoras/es dos estudos sobre a Juventude. No trecho a seguir é possível verificar que as dimensões que a SEE/MG orienta, relacionam-se com o mundo do trabalho, sendo esse o principal foco do componente curricular:

No componente curricular Projeto de Vida, devem ser consideradas as dimensões da constituição/contextos do presente, as aspirações/projeções de futuro e os posicionamentos do estudante enquanto sujeito social e cidadão. Essas três dimensões nortearão os conteúdos a serem explorados, a saber: Dimensão Pessoal (aprender a se conhecer), Social/Cidadã (aprender a conviver) e Profissional (aprender a fazer) (Minas Gerais, 2023, p. 5).

Desse modo, considerando as dimensões orientadas pela SEE/MG, a Dimensão Pessoal está relacionada às descobertas, aspirações, potencialidades e desafios pessoais. Já a Dimensão Social/Cidadã busca explorar e expandir a reflexão sobre relações sociais e a ampliação dos horizontes, com foco no encontro com a/o outra/o e o mundo social. Por último, a Dimensão Profissional busca explorar a compreensão do mundo do trabalho, as características e aptidões da área profissional, as ocupações e atividades do futuro (Minas Gerais, 2023).

Assim, ao mesmo tempo que o currículo traz concepções que estimulam as/os jovens na construção dos projetos de vida, incitam os docentes a construírem propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses da juventude – estimulando-a a ser protagonista de seus projetos e instigando-a à continuidade de seus estudos. Na Figura 1, é possível verificar como as orientações encaminhadas pela SEE-MG responsabilizam as/os jovens pelas suas escolhas e reforçam a *governamentalidade* neoliberal, que demanda que os sujeitos sejam conduzidos a serem empreendedores de suas vidas.

Figura 1 - Como as orientações encaminhadas pela SEE-MG responsabilizam as/os jovens pelas suas escolhas e reforçam a governamentalidade neoliberal



Fonte: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documents/Anexo%203%20-%20Manual_do_Estudante.pdf

Para discutirmos sobre *governamentalidade* na Educação, Veiga-Neto e Traversini (2009) argumentam que o conceito de *governamentalidade* nos auxilia a “compreender melhor por que a educação escolar se tornou, ao mesmo tempo, objeto e objetivo centrais para o Estado moderno” (p. 16). Sendo a escola muitas vezes agenciada por uma determinada forma de *governamentalidade* neoliberal (Costa, 2009).

O neoliberalismo preconiza a fusão do Estado e a sociedade a partir de uma economia de mercado, propondo a lógica econômica para todas as esferas sociais. Trata-se de “generalizar a forma política do mercado para todo o corpo social, de modo que funcionará como um princípio de inteligibilidade das relações sociais e dos comportamentos individuais” (Fonseca, 2008, p. 160). Segundo Foucault (2008), o neoliberalismo é “nada mais que

aquilo através do que passa a instauração, na sociedade, de relações estri-tamente mercantis” e “nada mais que uma cobertura para uma intervenção generalizada e administrativa do Estado” (p. 179). Para Foucault (2008), o neoliberalismo trata de “relacionar, de referir, de projetar numa arte geral de governar os princípios formais de uma economia de mercado” (p. 181). O autor argumenta que não se trata de um governo econômico e sim de um governo que reconheça e observe as leis econômicas (Foucault, 2008).

Assim, em uma perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo, segundo Veiga-Neto (2000), visa “fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo” (s/p). O autor ainda argumenta que “o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições”. E é isso que a teoria do capital humano quer dizer, quando argumenta que o sujeito deve desenvolver, ao máximo, sua capacidade de ser o empresário de si mesmo.

No **Caderno Pedagógico Projeto de Vida**, disponível para as escolas estaduais de Minas Gerais, é possível verificar a articulação que se faz dos projetos de vida com o mundo do trabalho:

se coloca como prioridade para essa escola discutir sobre profissões, mundo do trabalho, capacidades valorizadas em cada campo profissional, relações de trabalho; caminhos possíveis para se alcançar a realização dos sonhos pessoais e profissionais, de forma ética, com valorização da consciência crítica e responsabilidade (Minas Gerais, 2023, p.4).

Apesar de historicamente o mundo do trabalho e a escola estarem articulados, pois a própria LDB de 1996 coloca como um dos objetivos para o Ensino Médio a “preparação básica para o trabalho e a cidadania” e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, percebe-se que a *governamentalidade* neoliberal está presente nas demandas para o desenvolvimento do projeto de vida das/os estudantes do Ensino Médio, incentivando-as/os à busca por um bom emprego e por qualificação, conforme trecho a seguir:

O trabalho concebido enquanto atividade necessária para ser bem sucedido em um sistema econômico de natureza capitalista deve ser um dos focos das discussões desenvolvidas no componente curricular Projeto de Vida (Minas Gerais, 2021c, p. 317).

Lopes (2011) argumenta que no “jogo neoliberal é preciso educar a população para que ela possa integrar uma nova forma de vida que exige de

cada sujeito dedicação e constante busca de formação para poder empreender-se" (p. 296). Dessa maneira, em uma sociedade neoliberal, a lógica da produção é acionada na *governamentalidade*. Esta torna-se um poder sobre a vida da/o trabalhadora/or direcionando seus objetivos e desejos para os interesses mercadológicos.

A BNCC definiu competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada ano e etapa de escolaridade da Educação Básica. Cada competência específica foi dividida em um conjunto de habilidades a serem garantidas no âmbito da BNCC no Currículo Referência de Minas Gerais. Desse modo, a SEE-MG organizou as habilidades a serem desenvolvidas no componente “Projeto de Vida” conforme descrito no **Caderno Pedagógico Projeto de Vida**, divulgado pela SEE-MG, em três áreas: a “Cognitiva”, a “Socioemocional” e a “Ética, Moral e de Valores”. A área “Cognitiva” articula-se ao eixo Empreendedorismo com o objetivo de que

os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória (Minas Gerais, 2023, 8).

Figura 2 - Como o conceito de empreendedorismo está articulado à área Cognitiva

Tabela 1: Habilidades de Projeto de Vida associada às Competências Gerais da BNCC

Eixo Estruturante	Área de Linguagens e suas Tecnologias	Área de Matemática e suas Tecnologias	Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Formação Técnica e Profissional
HABILIDADES RELACIONADAS AO AUTOCONHECIMENTO, EMPREENDEDORISMO E PROJETO DE VIDA:					
					(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.
Empreendedorismo					(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.
					(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.

Fonte: Adaptada da Tabela 1: Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC, Portaria MEC 1.432/2018

Fonte: Minas Gerais (2023b, p. 9).

Na Figura 2, retirada do **Caderno Pedagógico Projeto de Vida**, é possível verificarmos que o conceito de empreendedorismo está articulado à área Cognitiva, como uma das competências a serem desenvolvidas pelas/os jovens, quando diz que uma das habilidades a serem desenvolvidas é:

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 (Minas Gerais, 2023, p. 9).

A partir do excerto acima, verifica-se elementos da *governamentalidade* neoliberal presentes na concepção de “Projeto de Vida” a ser construído com as/os jovens das escolas de Minas Gerais. Essa condução dos sujeitos pela educação na perspectiva da *governamentalidade* permite que as instituições educacionais sejam cada vez mais direcionadas pelos interesses econômicos e pela produção de sujeitos com competências para gerirem suas próprias rendas, atendendo às demandas do sistema neoliberal.

Assim, as habilidades acionadas na *governamentalidade* neoliberal na educação estimulam o empreendedorismo da vida, pois “somos chamados a produzir o nosso sucesso, somos responsáveis pelo nosso êxito pessoal e profissional, somos estimulados a produzir o chamado capital humano” (Rocha; Pizzi, 2010, p. 25). As autoras explicam que a *governamentalidade* neoliberal demanda um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias, fazendo com que esse conjunto adquira valor de mercado e se apresente como forma de capital, que serve de base real a uma empresa capitalista.

Na área “Socioemocional”, as dimensões emocional e social são descritas no *Caderno Pedagógico Projeto de Vida* como habilidades que, além de promover a autogestão, proporcionam a relação com o outro, conforme trecho a seguir

As dimensões Emocional e Social possuem habilidades que além de promover a autogestão proporcionam a relação com o outro. As habilidades socioemocionais contribuem nas interações sociais ao mesmo tempo em que realizamos a autogestão das próprias emoções e essa inter relação que possuem direciona para que sejam desenvolvidas de forma conjunta (Minas Gerais, 2023, p. 12).

Já a área “Ética, Moral e de Valores” incentiva as/os jovens a estarem conscientes do comportamento que possuem e se estão coerentes ou incoerentes em relação aos valores pessoais que adotam.

Avaliar o que dizemos e/ou fazemos é uma prática relacionada ao autoconhecimento e conectada com as dimensões que nos constitui enquanto seres globais, assim é importante estar consciente do comportamento que temos e avaliar se está coerente ou incoerente em relação aos valores pessoais que adotamos (Minas Gerais, 2023, p. 13).

Desse modo, a partir dos trechos acima, é possível analisar que pelos documentos publicados para a construção do projeto de vida das/os jovens no Ensino Médio, a SEE/MG orienta que cada etapa/ano da formação as/os estudantes sejam convidadas(os) a compreender que ao longo de sua vida irão realizar muitas escolhas entre os diversos caminhos que existem. Para

se chegar onde se quer de uma forma mais consciente, deverão elaborar um planejamento para atingir seu propósito pessoal, profissional e social (Minas Gerais, 2023).

Desse modo, é possível verificar que os Cadernos Pedagógicos, que orientaram os docentes sobre a construção dos projetos de vida, ao mesmo tempo que consideram a juventude para o desenvolvimento da construção dos projetos de vida nas escolas mineiras, também desenvolvem um currículo muitas vezes de forma linear, prescritivo e tendo o aspecto profissional e do empreendedorismo como eixo norteador, conforme é possível ver na imagem abaixo.

Figura 3 - Tendência estabelecida a partir de uma visão centrada nas habilidades individuais, profissionais e no empreendedorismo pessoal

3º ANO: O ENCONTRO COM O FUTURO - APRENDER A FAZER	
1º BIMESTRE TEMA: Juventudes e Mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Mundo do trabalho; - Trabalho e emprego; - Dimensão profissional e experiências; - Ética profissional; - Perfis profissionais.
2º BIMESTRE TEMA: Que profissional desejo ser?	<ul style="list-style-type: none"> - Trajetória acadêmica e/ou profissional: caminhos futuros; - Sonhos/desejos e escolhas profissionais; - Reflexão sobre escolhas e possibilidades profissionais e acadêmicas.
3º BIMESTRE TEMA: O Trabalho no século XXI	<ul style="list-style-type: none"> - Revolução digital e a transformação do trabalho; - Inteligência artificial e Emprego; - Profissões do futuro.
4º BIMESTRE TEMA: Projeções de futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento do futuro; - Currículo Profissional; - Salário e o valor social do trabalho; - Educação financeira e consumo.

Fonte: imagem retirada do Caderno Pedagógico Projeto de Vida Minas Gerais (2023, p. 22).

Na Figura 3 é possível visualizar que há uma tendência estabelecida a partir de uma visão centrada nas habilidades individuais, profissionais e no empreendedorismo pessoal. Essas concepções negligenciam consideravelmente os aspectos coletivos das desigualdades estruturais e dos campos de possibilidade, em que a juventude avalia as diferentes alternativas para se desejar ou se imaginar, considerando o contexto sociocultural em que vivem. Além disso, o 3º ano da/do jovem tem como percurso formativo no componente “Projeto de Vida” a centralidade no mundo do trabalho e aspectos da vida profissional, currículo profissional, salário e valor social do trabalho.

Nesse sentido, vemos um currículo centrado em atender as demandas do neoliberalismo, como Foucault (2008) afirma que a “nossa sociedade é regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais” (p. 201), produzindo sujeitos da empresa e da produção (Foucault, 2008). Dessa forma, o trabalho humano, quando qualificado pela educação, é considerado um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital.

Aplicada ao campo educacional, a noção de capital humano motivou uma concepção tecnicista sobre as instituições escolares. Para Schultz (1973), a predominância da visão tecnicista disseminou a noção de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento dos sujeitos, que, ao educarem-se, estariam “valorizando” a si próprios, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O autor afirma que o capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção no mundo do trabalho e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”.

Assim, percebe-se que a dimensão profissional, além de estar como eixo central no 3º ano do Ensino Médio, aparece também articulada no 1º e 2º anos, como vemos na Figura 4:

Figura 4 - Dimensão profissional, além de estar como eixo central no 3º ano do Ensino Médio, também está articulada no 1º e 2º anos

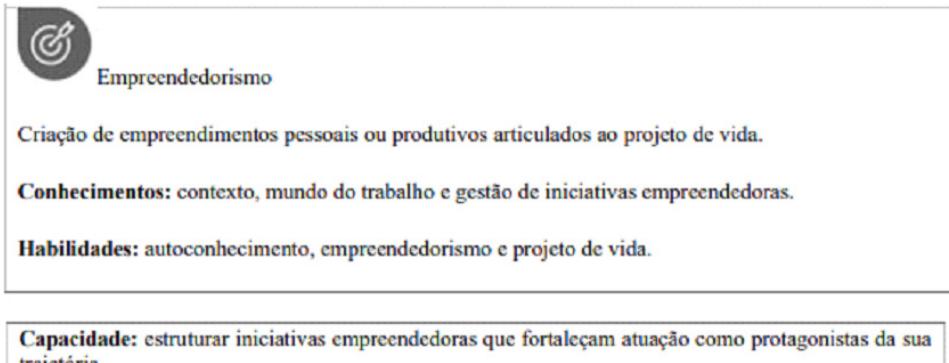
PROJETO DE VIDA		
1º ano	2º ano	3º ano
O ENCONTRO CONSIGO MESMO	O ENCONTRO COM O OUTRO	O ENCONTRO COM O FUTURO
Aprender a se conhecer	Aprender a conviver	Aprender a fazer
Dimensão Pessoal + Dimensão Cidadã + Dimensão Profissional <i>Será dada maior ênfase na Dimensão Pessoal, para o autoconhecimento e também construindo o olhar do estudante para escolha da parte flexível do 2º ano.</i>	Dimensão Pessoal + Dimensão Cidadã + Dimensão Profissional <i>Será dada maior ênfase na Dimensão Cidadã. Unir aprendizados 1º e 2º séries para escolha da parte flexível da 3º série.</i>	Dimensão Pessoal + Dimensão Cidadã + Dimensão Profissional <i>Será dada maior ênfase na Dimensão Profissional. Integrar as 3 séries traçando rotas para o pós médio.</i>

Fonte: Minas Gerais (2023, p. 267).

A educação se apresenta com um papel estratégico no contexto neoliberal, no qual a/o jovem estudante é formada/o para o processo de produção. A escolarização é divulgada como produção de conhecimentos e habilidades que capacitem a/o jovem para o mundo do trabalho. Sendo assim, a educação é tida como um dos fatores que auxiliam no desenvolvimento

e na distribuição social de renda. As habilidades exigidas no currículo de Minas Gerais são para lidar com o mundo do trabalho e demandam a posição da/o jovem empreendedora/or de si, conforme é possível observar na Figura 5 – Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos, do Currículo Referência de Minas Gerais.

Figura 5 – Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos



Fonte: Minas Gerais (2021, p. 267).

É possível ver que o eixo empreendedorismo deverá ser articulado ao projeto de vida, de modo que as iniciativas empreendedoras fortaleçam a atuação como protagonistas de sua trajetória. Segundo Goulart e Santos (2014), empresariar a si mesma significa que “as pessoas devem aumentar e melhorar as suas habilidades, possibilitando uma geração de renda a partir daquilo que elas são capazes de fazer” (p. 134). O autor e a autora argumentam que o capital humano é “tudo aquilo que pode proporcionar a uma pessoa um ganho futuro: uma formação cultural, um aprendizado de uma profissão, algum tipo de conhecimento” (p. 134). Sobre a ideia de empresariar a si mesma/o, Foucault (2008) reintroduz a noção de *homo economicus* que “é o homem da empresa e da produção” (p. 201). Para ele, “é um empresário, um empresário de si mesmo (...) sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda.” (p. 311). Nessa perspectiva, “tendo em vista a concepção de capital humano, empreender é formar-se, é também investir em si, acumulando saberes para que esses sejam contabilizados como capital, numa espécie de economia de conhecimento” (Goulart; Santos, 2014, p. 134). Assim, a *governamentalidade* neoliberal também está presente na concepção de projetos de vida da SEE/MG, direcionando os objetivos e desejos das/os jovens para os interesses mercadológicos.

Para Silva e Krawczyk (2015), o empreendedorismo está sendo inserido nas propostas educacionais como um herói da vida moderna, com o discurso que só se tem êxito na vida por meio do seu esforço pessoal e da

sua capacidade de planejar e de prever novas situações. As autoras ainda argumentam que essa ideia descharacteriza o papel social da escola de formação de jovem autônomo que possa compreender a sociedade contemporânea de forma crítica.

Considerações finais

A implementação do “Projeto de Vida” como componente curricular no currículo das escolas estaduais de Minas Gerais está sendo realizada em uma perspectiva de autoconhecimento, dimensão pessoal e produção de jovens empresárias/os de si, e as/os responsabilizando pelas realizações profissionais. Além dos documentos analisados neste capítulo, há também Cadernos de aulas disponibilizados para as/os professoras/es. Nos Cadernos há apresentação das temáticas a serem desenvolvidas com as/os estudantes em cada bimestre/ano do Ensino Médio, estratégias de ensino e aprendizagem e referências pedagógicas para aprofundamento docente. O material distribuído pela SEE/MG como orientador para o desenvolvimento do componente “Projeto de Vida” é um guia com roteiro de aulas, prescritivo, com exemplos de desenvolvimento de atividades em sala de aula. Além disso, é possível verificar a forte presença do setor privado na formulação da BNCC e do Novo Ensino Médio, mercantilizando a educação e os componentes curriculares desenvolvidos na Educação Básica de Minas Gerais e do Brasil, para atender aos interesses econômicos dos setores privados.

Desse modo, para pesquisas futuras e compreendendo que a concepção que SEE-MG está desenvolvendo sobre a construção do projeto de vida da juventude mineira, me pergunto como as/os docentes estão sendo preparadas/os para desenvolver com as/os jovens discussões sobre autonomia, inteligência emocional, autoestima? Há alguma formação inicial de professoras/es em que as/os futuras/os docentes estão sendo preparadas/os para este tipo de conteúdo? No caso do Estado de Minas Gerais, o “Projeto de Vida”, enquanto componente curricular obrigatório, pode ser ministrado por qualquer pessoa, bastando ser licencianda, bacharel(a) ou tecnóloga em qualquer área de conhecimento, conforme definido pela Resolução SEE-MG nº 4.475/2021.

Assim, para concluir, denuncio que a concepção que a SEE/MG propõe para o desenvolvimento de projetos de vida nas escolas estaduais mineiras se distânciaria da proposta desenvolvida pelas/os estudiosas/os da Educação e da Sociologia da Juventude. Apesar de se aproximar da concepção do aprofundamento da realidade social, das discussões sobre identidade juvenil e até mesmo da importância de se refletir sobre o mundo do trabalho. Elas se divergem na concepção das/os jovens como empreendedoras/es de si. Um eventual fracasso da/o jovem se explicará por meio da inaptidão

de fazer escolhas e traçar rumos para sua vida, delineada em uma perspectiva de competência individual. Preparando as juventudes para assumirem emprego desprovidos de direitos trabalhistas e assumindo o autoemprego, denominado pelo discurso neoliberal como empreendedorismo e que poderá ter impacto no Estado de Minas Gerais por meio do Currículo Referência desenvolvimento nas escolas atualmente. Pois há uma concepção de projeto de vida na SEE/MG desenvolvido como um projeto linear e sistematizado, tornando a disciplina um espaço para gerir e organizar tempo, em uma lógica empresarial, não dialogando com as pesquisas do campo da educação e com as demandas das juventudes.

Referências

- ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, v. 41, p. 375-390, 2015.
- ALVES, Maria Zenaide. *Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da região de Governador Valadares-MG*. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2013.
- COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação e Realidade*, v. 34, p. 171, 2009.
- DAYRELL. Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega a escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares *et al.* (orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.
- DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Faculdade de Educação UFMG, n. 30, p. 25-38, dez. 1999.
- FICAGNA, Marisa Fracalossi; ORTH, Miguel Alfredo. Educação para um novo cidadão: construindo possibilidades ou relações entre a teoria e a prática. In: ANDREOLA, Balduíno Antonio *et al.* (orgs.). *Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 246-262.
- FONSECA, Marcio Alves da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Antêntica, 2008

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOULART, Marcos Vinicius da Silva; SANTOS, Nair Iracema Silveira dos. Protagonismo juvenil e capital humano: uma análise da participação política da juventude no Brasil. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 50, p. 127-136, 2014.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, 2011.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira; CARMO, Helen Cristina do. A escolarização e o trabalho no horizonte de jovens egressos de um curso pós-médio. **Vertentes**, UFSJ, v. 35, p. 157-168, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.). **Foucault filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. v. 1. p. 283-298.

MINAS GERAIS (Estado). **Curriculo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2021c. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documents/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A7%C3%A3o%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf> Acesso em: 15 de jun. de 2023.

MINAS GERAIS (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Caderno Pedagógico PROJETO DE VIDA**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2023.

MINAS GERAIS (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas Turmas de 1º Ano em 2022**. Belo Horizonte, 2022.

MINAS GERAIS (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE n. 4.475/2021 de 06 de janeiro de 2021**. 2021a. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

MINAS GERAIS (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE n. 4.657/2021 de 12 de novembro de 2021**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. SEE-MG: Belo Horizonte, 2021b.

PÁTARO, Ricardo; ALVES, Cirsa. **Educação em valores: a escola como espaço de formação para a cidadania na sociedade contemporânea**. In: VI

Encontro de Produção Científica e Tecnológica - EPCT, Campo Mourão - PR. V EPCT, 2011. p. 1-1.

ROCHA, Paula da; PIZZI, Laura. Governamentalidade e o Projeto EDUCAR/PE: neoliberalismo e o capital humano em discussão. *Debates em Educação*, v. 2, p. 19-37, 2010.

SCHULTZ, Theodore. *O valor econômico da educação*. Tradução de P. S Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. 2015. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversamcom-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SOARES, Dulce Helena Penna. *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro (RJ): NAU, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. Por que governamentalidade e Educação? Apresentação. *Educação e Realidade*, v. 34, p. 13-19, 2009.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose*. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares et al. (orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014. p. 135-156.

2^a SEÇÃO

INTERFERÊNCIAS
MERCADOLÓGICAS E
GOVERNAMENTALIDADE
NEOLIBERAL NO “NOVO”
ENSINO MÉDIO

POEMA

NOVO ENSINO MÉDIO - Marcos Vinícius Rodrigues Barbosa¹

ou novo sobre carreiro médio?
eles te obrigam a estudar mais
mas não na sua área, e sim e coisas que não se agregam
eles falam isso aquilo e põe rótulos
e falam sobre sua inteligência através de notas
só que como eles querem fazer isso com um “jogo da memória”?
pense comigo:
você passa o bimestre todo aprendendo uma matéria
e no final, você tem uma prova sobre o que você estudou
através disso a sua inteligência a eles provou?
e além disso, pra escola você não tem vida
você não pega o “30” 13 horas pra ralar
e não pega o “30” 20 horas pra voltar
você não trabalha ou faz curso
pra eles você vive por estudo
e por isso te lotam de trabalhos
provas e para casa
tudo isso um atrás do outro
e te dão dois dias pra descansar
mas na realidade você usam eles pra estudar
porque segunda tem prova
trabalho pra entregar
e matéria pra copiar
e no final de que isso vai adiantar
se o rumo que você tomar
vai de todas as formas contrariar
aquilo que eles tentavam te ensinar
mas pra eles você vai usar “fórmula de Baskara” pra cozinhar
vai usar a ligação de ions e elétrons pra construir uma casa

¹ Meu nome é Marcos, mais conhecido como Markin. Eu descobri um amor por poemas quando eu comecei a tocar violão, que eu descobri que eu gostava de escrever, e comecei a escrever sem cover, e desde então estudo um buçado pra melhorar meu vocabulário e meu conhecimento sobre diversos assuntos e cada vez melhorar meus poemas.

eles querem que você tenha futuro
ou querem que você vire mais um no mundo
mais um robô que vive trabalhando
mais um robô que sai de casa pra ganhar um salário-mínimo
eles querem te dar ou tirar seu futuro?
eles dizem “é tudo questão de tempo”
tempo?
mas quanto tempo vai ser?
eu tenho que parar
porque por mais que eu tente, eu nunca vou entender.

CAPÍTULO 6

A FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL DAS JUVENTUDES MINEIRAS A PARTIR DO NOVO ENSINO MÉDIO(NEM) E NO PROJETO TRILHAS DE FUTURO: A PRODUÇÃO DO SUJEITO FLEXÍVEL

Bruna de Oliveira Gonçalves¹

Introdução

A mercantilização da educação básica brasileira tem sido tema frequente nas produções científicas conduzidas por pesquisadores/as vinculados/as a grupos de pesquisas e programas de pós-graduação de Universidades públicas no Brasil (Abatti, 2018; Abreu, 2021; Adrião *et al.*, 2015, 2016; Alba, 2019; Bufalo, 2018; Kozakowski, 2022). Esses estudos procuram evidenciar os processos pelos quais a educação pública brasileira está tomada, sendo ela gradativamente transformada por uma visão mercantil, que desconsidera a especificidade da educação escolar e a classifica como produto. Essa visão utilitarista fragiliza a própria concepção da educação como direito amplo e irrestrito e coloca a formação escolar à serviço dos interesses de mercado. Nesse cenário, as escolas são transformadas em empresas, professores/as prestam serviços e os/as estudantes são clientes, consumidores/as da mercadoria.

Numa abordagem pós-crítica, a noção metodológica da *governamentalidade* neoliberal permite a análise desse processo de mercantilização da educação, sendo ela uma grade de inteligibilidade, ou seja, uma lente analítica potente para se explicar a racionalidade do tempo presente. Esse é um termo criado por Michel Foucault, acionado neste texto para ampliar a

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE). Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET/CEFET-MG). Pedagoga na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas do Ensino Médio em Minas Gerais (EM Debate/FaE/UFMG).

compreensão da condução das condutas e o entendimento da produção de subjetividade para uma determinada racionalidade.

Após o golpe que, em 2016, retirou a presidente Dilma Rousseff do comando do executivo do País e conduziu ao cargo o então vice-presidente Michel Temer, a racionalidade neoliberal ganha novos contornos no campo educacional brasileiro, e não somente nele. Nesse governo, na esfera federal, a Medida Provisória 746/16 foi promulgada, sendo prosseguida pela criação da Lei 13415/17 – Lei do Novo Ensino Médio (NEM), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto à organização curricular (LDB 9394/96) e a Lei 11494/2007, regulamentando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais (Fundeb).

Tratando-se especificamente do Estado de Minas Gerais, é criado, em 2021, o Projeto Trilhas de Futuro, que visa a formação técnica profissional das juventudes mineiras de maneira massiva, consonante à racionalidade neoliberal. O argumento que desenvolvo neste texto é o de que o currículo da formação técnica profissional do Novo Ensino Médio e o Projeto Trilhas de Futuro em Minas Gerais estão alinhados à racionalidade neoliberal e visam a produção do/a sujeito flexível, empreendedor de si. Estão em curso, nesse cenário, processos que usurpam das juventudes o direito à educação de qualidade.

Nesta produção, desenvolvo, assim, uma escrita que se inicia a partir de reflexões sobre a *governamentalidade* neoliberal a partir de Foucault. Em seguida, discuto brevemente sobre currículo a partir dos estudos pós-críticos e busco amparo na Sociologia das Juventudes para dizer dessa categoria. Adiante, reflito sobre o Novo Ensino Médio a partir da lei 13415/2017 e das DCNEM/2018 para ilustrar a condução das políticas educacionais a partir da racionalidade neoliberal. Objetivando um recorte regional, consulto o plano de governo estadual de Minas Gerais e busco amparo em pesquisas que versam sobre a atuação política do governador mineiro, Romeu Zema.

Analiso, por fim, a produção do/a sujeito flexível, empreendedor/ra de si mesmo a partir do Projeto mineiro “Trilhas de Futuro”, que prevê a destinação de vagas em cursos técnicos para, prioritariamente, alunos/as da rede de escolas públicas estaduais. Pela incipiente dos estudos que analisam a política do projeto em questão, descrevi a documentação referente à iniciativa e, em seguida, fiz uma análise a partir da entrevista coletiva concedida na cerimônia de abertura do Projeto Trilhas de Futuro/estudantes, identificando um campo lexical alinhado à racionalidade neoliberal, além da aproximação da política local com o Novo Ensino Médio.

A governamentalidade neoliberal

Foucault criou o neologismo *governamentalidade* “para significar as múltiplas formas de atividade pela qual homens, que podem ou não pertencer a um governo, buscam conduzir a conduta de outros homens, isto é, governá-los” (Dardot; Laval, 2016, p. 18). A primeira vez que o filósofo francês tratou da *governamentalidade* foi em seu curso ministrado do Collège de France de 1977/78, inicialmente pensado para abordar o tema da biopolítica e que deu origem à aula “Segurança, Território e População”. Em 1978/79, Foucault retoma e amplia sua conceituação em “O nascimento da biopolítica”, discorrendo como se forma o neoliberalismo, uma nova racionalidade do capitalismo contemporâneo, caracterizado pela transformação do Estado em um Estado empresarial, estando as práticas de governo orientadas segundo o modelo da empresa privada. Apesar de Foucault não tratar especificamente sobre a educação, a *governamentalidade* possibilita compreender a racionalidade neoliberal e o funcionamento estratégico, político e econômico da sociedade moderna em todos os âmbitos, inclusive no educacional. Ela é, dessa forma, a maneira de pensar a racionalidade do Estado moderno.

O neoliberalismo produz uma *governamentalidade* baseada na competição e na responsabilidade individual, estando cada indivíduo encorajado a buscar seu interesse sem a intervenção direta do Estado. A liberdade do indivíduo em tomar suas decisões fica moldada e limitada, assim, pelo mercado e pelas estruturas de poder existentes (Foucault, 2008a).

Dardot e Laval (2016) contribuem no debate do neoliberalismo a partir de lentes foucaultianas, sendo o ponto de partida dos estudiosos a crise do liberalismo, ou a crise da *governamentalidade* liberal. Os autores demonstram como o neoliberalismo passou de uma doutrina econômica para um “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7). Ele não é, assim, uma ideologia, política econômica ou uma reabilitação do *laissez-faire* do liberalismo clássico. Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é “a generalização da concorrência como norma de conduta e a empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Assim, o neoliberalismo “produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (Dardot; Laval, 2016, p. 16). Essa forma de subjetivação, que é contábil e financeira, é “uma forma mais bem-acabada da subjetivação capitalista”, produzindo “uma relação do sujeito com ele mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais” (Dardot; Laval, 2016, p. 31). Os efeitos do neoliberalismo são sentidos na educação quando o sujeito produzido nesse contexto assume, portanto, característi-

cas de autogoverno, sendo (auto)responsável por suas ações, “empresário de si mesmo” (Foucault, 2008b, p. 311) – ele se comporta como uma empresa e busca aumentar seu lucro por meio de investimentos em si.

As relações de poder produzem, conforme necessidade, corpos dóceis e úteis ou mesmo sujeitos flexíveis, análise que tomo desse contexto. Os discursos produzidos nas relações de poder mercadológicas mobilizam, assim, vocábulos próprios da atividade empresarial, auto responsabilizando os/as sujeitos pelos seus sucessos e fracassos. Manfré (2022), autor que discorre sobre a cultura do empresário de si, entende que são transferidos os dispositivos empresariais – produtividade, geração de competências e habilidades, competitividade e o desempenho a qualquer preço - para o campo pedagógico. Para o autor, há o discurso massivo de que a cultura empreendedora é fundamental para a produção capitalista e a escola é atacada nesse contexto com o argumento de que ela não seria prazerosa por não conectar o estudante à realidade empreendedora. Nesse cenário, almeja-se a produção de trabalhadores/as polivalentes, competitivos/as e colaborativos/as.

Breves reflexões sobre currículo e juventudes

Inspirada em Silva (1995), considero que todo o currículo é um território contestado, sendo produto de uma disputa em torno de quais conteúdos e conhecimentos serão considerados verdadeiros, assim como quais sujeitos serão produzidos. Busco inspiração foucaultiana para refletir no currículo enquanto um discurso, que produz efeitos de verdade, sendo ela imbricada em relações de poder. Partindo desse entendimento, é possível a análise das razões de algo ser dito de certa forma e em determinado contexto, questionando as condições de existência de um discurso, ou seja, o como certo discurso é instaurado, quais as suas condições de produção (Fischer, 2001). Refletir sobre as condições de emergência me permite analisar o funcionamento de currículos produzidos na *governamentalidade* neoliberal, objeto deste trabalho.

Considerando a dimensão positiva do discurso, ou seja, entendendo-o como produtor dos sujeitos e dos objetos sobre os quais ele fala, inserir o currículo nessa concepção significa ratificar que ele (o currículo), divulga modos de vida, compondo o jogo da produção de verdade (Paraíso, 2010). Reflito sobre “verdade” a partir das perguntas elaboradas por Corazza e Silva (2003, p. 37): “o que deve ser ensinado?”, “o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro?”.

Tais questionamentos demandam a reflexão sobre o conceito de verdade a partir da ideia de “regimes de verdade”. Veiga-Neto (2000, p. 56), uma das referências principais nos estudos foucaultianos no Brasil, diz que os discursos poderiam ser comparados a “histórias que, encadeadas

e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade”.

Compreender os regimes de verdade em cada sociedade significa, portanto, entender os “tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira que sancionam uns e outros” (Foucault, 2017, p. 52). Estando a verdade, “ligada circularmente a sistemas de poder que a produzem e a sustentam” (Foucault, 2014, p. 34), neste estudo que objetiva analisar o funcionamento de um currículo se esforça em investigar qual “tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros” (Foucault, 2008a, p. 30).

O discurso “nos constitui como sujeitos” (Silva, 1996, p. 195) e é por meio do processo de subjetivação que “o sujeito é produzido como uma montagem, uma verdadeira invenção” (Corazza; Silva, 2003, p. 53). Subjetividade é, assim, uma construção discursiva produzida por meio de diferentes técnicas, procedimentos, exercícios e práticas (Sales, 2010), nada possuindo de essencial.

Dizendo sobre o currículo estar “centralmente envolvido nos processos de formação de sujeitos, de produção de identidades e de subjetividades ou de subjetivação”, Sales (2014, p. 231) confirma que “no caso do Ensino Médio, o currículo tem um papel crucial na produção das subjetividades juvenis”. Ainda que o público adulto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) esteja nessa composição, a maioria dos/as estudantes desse nível da educação básica (Ensino Médio) é jovem. Em Minas Gerais, trabalhando com os números das sinopses estatísticas da educação básica de 2022, verifico que 135.055 das matrículas da EJA são da faixa etária de 14 a 29 anos, o que representa 59% do total (da EJA). Os dados do Censo Escolar de 2022² sinalizam, também, que 86% das matrículas da EJA no Ensino Médio estão concentradas da rede estadual de ensino, 2% na rede municipal, 1% na federal e 11% nas escolas privadas. Analisar o currículo do Novo Ensino Médio perpassará por uma análise das juventudes nas escolas públicas estaduais, portanto.

Sobre os e as jovens, Nonato *et al.* (2016), pesquisadoras/es do Observatório da Juventude (OJ) da Universidade Federal de Minas Gerais, relembram a importância de pensá-los/as como sujeitos de saber, de desejos e de direitos, que vivenciam uma fase própria da vida. Assim, um processo formativo que leve em consideração a condição juvenil deve ser construído junto com eles/as, e não para os/as jovens. O uso de “condição” é impor-

² Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 4 jul. 2023.

tante no sentido de evidenciar o processo que caracteriza tudo do humano, afastando a concepção do/a jovem como um “vir a ser”, “ser inacabado”.

Protagonismo juvenil é discutido pelo grupo do OJ/UFMG como uma postura teórica e metodológica na qual as juventudes são interlocutoras e corresponsáveis pelos processos de formação desenvolvidos com elas, participando, assim, desde a concepção até a avaliação, sendo esses espaços de exercício de escolha, bem como de responsabilidade perante uma decisão. Esse é um dos conceitos “sequestrados” pelos/as idealizadores/as do NEM, do sentido produzido por pesquisadores/as das universidades brasileiras, sendo o seu uso deturpado e colocado a serviço do léxico produzido na racionalidade neoliberal. Nessa direção, também está a ideia de autonomia, que para Nonato *et al.* (2016) é um processo em permanente construção e que assume contornos próprios na fase da juventude.

Protagonismo estudantil e autonomia são, assim, dois princípios de que a experiência de quem está em formação deve ser reconhecida, valorizada e utilizada em qualquer planejamento pedagógico. Com a criação de novos termos e apropriação de outros, essa racionalidade compõe o repertório do empreendedorismo de si.

O Novo Ensino Médio (NEM)

Compreendido a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 como etapa da educação básica, o Ensino Médio sempre foi palco de disputas e de debates em torno de seu sentido. Após o conturbado golpe que retirou Dilma Rousseff da presidência em 2016, Michel Temer instaura uma série de processos dito reformistas. Nesse cenário, está a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 95 congelando o orçamento público por 20 anos, a reforma trabalhista, o encaminhamento da reforma previdenciária ao Congresso Nacional, além de uma sequência de privatizações.

No campo educacional, chamo atenção que desde 2015 está em formulação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo respaldo está na lei que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (2014-2024), a 13.005/2014. No governo Temer, os documentos já tinham passado por uma consulta pública e compunham uma segunda versão de texto. A BNCC do Ensino Médio foi marcada por uma adequação à lógica de mercado (Silva, 2018) e, entre inúmeros pontos vistos como questionáveis, incorpora a noção de habilidades e de competências, um resgate às divisões em áreas do conhecimento e suas tecnologias dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da década de 1990.

Nesse governo, foi promulgada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e apesar das inúmeras resistências que decorreram da MP que objetiva alterar o Ensino Médio, o Novo Ensino Médio (NEM) é instituído

pela Lei 13415/2017. A sustentação da proposta está, sobretudo, na defesa da necessidade de adequação dessa etapa a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial, caracterizando-se, portanto, como uma visão mercantil da escola pública, o que contraria seu caráter público, inclusivo e universal (Silva; Sheiba, 2017). Destaco que uma formação voltada ao atendimento restrito dos requisitos colocados pelo mercado de trabalho expressa uma concepção de educação reducionista, perspectiva distinta de um processo educativo que, entre inúmeras questões, toma o preparo para a continuidade dos estudos e/ou mundo do trabalho como uma das referências.

Sendo financiado por meio de empréstimos patrocinados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento com apoio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, uma extensão do Banco Mundial, o NEM se orienta por uma concepção que desonera do Estado a responsabilidade pelo atendimento às demandas públicas (Ferrazzo; Gomes, 2021). Casagrande e Alonso (2020) nomeiam esse processo de neoEnsino Médio, criado para um neoliberalismo.

As justificativas apresentadas para a promulgação da lei envolveram dois principais motivos, a flexibilização curricular e a modernização da educação, estando calcadas na ideia de que essa etapa da educação básica é precária. Argumento que a precarização da educação básica é denunciada pela consideração isolada de resultados quantitativos das avaliações sistêmicas da educação básica, que não consideram as desigualdades múltiplas presentes no território brasileiro, sejam elas regionais, econômicas e sociais.

As soluções que se apresentam para isso fragilizam a própria ideia de igualdade, base da democracia, na medida em que são investidos esforços em diferenciar o acesso aos conhecimentos escolarizados, intensificando a desigualdade educacional. A resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e estabelece que a disponibilidade da oferta dos itinerários formativos³ fica a cargo das possibilidades dos sistemas de ensino (§5º), sendo obrigatória a disponibilização de apenas dois por município (§6º). Nas cidades onde há apenas uma escola pública, o/a estudante cursa obrigatoriamente o itinerário disponível.

Sobre flexibilização, comprehendo que ela se apresenta pela falácia quanto à oportunidade de escolha por parte do/a estudante em cursar itinerário/s formativo/s de seu interesse. A oferta de todos os cinco itine-

³ Considerada a parte "flexível" do currículo, os itinerários formativos são definidos no art. 6º, III das DCNEM/2018 como "cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade". São cinco os estabelecidos na resolução: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

rários não foi garantida pela lei do Novo Ensino Médio, essa seleção ficou a cargo dos sistemas de ensino, de acordo com suas disponibilidades. Defendo que o NEM, que é uma reforma eminentemente curricular, fragiliza a profissionalização da docência, na medida em que permite a atuação na educação básica de profissionais com notório saber no itinerário da formação técnica profissional, bem como a própria concepção de educação pública, gratuita e de qualidade, que se coloca em disputa quando são autorizadas as parcerias público-privadas.

Ambas justificativas – flexibilizar e modernizar a educação – também se articulam quando na autorização de uso da educação a distância a partir das novas DCNEM/2018. A modalidade favoreceria o acesso à educação por meio da flexibilização do tempo e de espaço e as tecnologias digitais comporiam a discursividade de uma educação mais eficiente, prática, moderna, flexível e que, como tenho defendido nesta argumentação, produz sujeitos igualmente flexíveis, meritocráticos, produtivos, rentáveis, eficientes, preparados para lidar com riscos, proativos e empresários de si mesmos.

As pesquisas têm denunciado que no quinto itinerário, o da formação técnica profissional, estão presentes condições para que a precarização acima problematizada se amplie, uma vez que são autorizadas as parcerias com o setor privado, a oferta na modalidade EaD, bem como a contratação de profissionais “com notório saber”. Kozakowski (2022) argumenta que o NEM desqualifica não somente a etapa da educação básica, bem como a própria formação profissional. Silva (2021), também sobre esse itinerário formativo, entende que o aligeiramento da formação acentua a desigualdade social.

Visando, igualmente, à formação técnica profissional das juventudes, em Minas Gerais, há um Projeto em curso desde o ano de 2021 que estreita a relação entre o público e o privado e constitui um dos objetos desta escrita. Assim, no próximo item, faço um recorte para aproximar a discussão da racionalidade neoliberal na educação ao governo de Minas Gerais. Entendo que o documento contendo a proposta de governo de Romeu Zema já se alinhava a essa perspectiva e sua atuação, especialmente no que tange à esfera educacional, é consonante a isso. Procuro contribuir nessa análise adicionando reflexão ao Projeto Trilhas de Futuro, uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), sendo estabelecidas aproximações ao Novo Ensino Médio, política educacional que, conforme apontamento anterior, ocupa o centro do debate do atendimento à racionalidade neoliberal nesse campo.

Recorte estadual mineiro: gestões de Romeu Zema

Pereira, Valente e Freitas (2022), autoras que analisam a reforma empresarial em Minas Gerais (MG) em curso e conduzida pelo governador

Romeu Zema (2018-2022/ 2023-2026), defendem ser possível identificar uma lógica gerencial na administração pública, que se pauta no paradigma mercadológico de minimização do papel do Estado frente às demandas sociais. Para as estudiosas, nesse contexto fica potencializada a tríade responsabilização, meritocracia e privatização. Ainda segundo elas, no campo educacional a gestão desse governador segue um modelo global de reforma que tem como princípio a privatização da Educação, algo já adiantado no primeiro plano de governo⁴ do partido ao qual Zema se filia (Partido Novo). Dizendo sobre as ações tomadas logo na primeira gestão do governador Romeu Zema em Minas Gerais (a partir de 2018), Pereira, Valente e Freitas (2022) elencam, entre outras, a redução no quadro do funcionalismo público, a revisão dos contratos anteriores, o trabalho com vistas a promover a desestatização de empresas controladas direta ou indiretamente pelo Estado e o fortalecimento da parceria público-privada na educação estadual.

Silva, Valente e Pereira (2019) situam e analisam as primeiras medidas adotadas pelo governo do Estado de Minas Gerais quanto ao mandato de Romeu Zema. Autor e autoras evidenciam os contornos do pensamento neoliberal no Estado, perspectiva que orientou, inclusive, o plano de governo para disputar as eleições de 2018. No documento, há a menção de verbas expressivas destinadas às escolas, mas que seriam mal alocadas e isso seria a causa dos níveis pouco satisfatórios de ensino. Nesse contexto, o Partido Novo expressou acordo com a adoção de *vouchers*⁵, cooperativas de professores/as e bolsas de estudos, via créditos fiscais, de maneira a tornar mais acessíveis as escolas privadas. Além dessa política de fomento às escolas privadas, autor e autoras avaliaram a indicação do plano de governo estadual para as escolas públicas: técnicas de gestão e de governança nas escolas, avaliações mais rígidas de resultados, além do estabelecimento de parcerias público-privadas. Ainda sobre a influência neoliberal na escrita do documento em questão, para a carreira docente, a proposta de governo seria baseada em indicadores de desempenho, além da consideração dos resultados dos exames de educação.

No plano de governo⁶ apresentado para um segundo mandato como governador em Minas, a proposta de Romeu Zema define quatro pilares para o texto: empreendedorismo, autonomia dos indivíduos, desburocratização e transformação digital – como escrevi acima, essas ideias são

⁴ Primeiro plano de governo Romeu Zema. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Minas_Gerais_Zema.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

⁵ O uso de *vouchers* no sistema educativo norte-americano é problematizado por estudiosos/as da educação, uma vez que sua utilização aponta para a competição de alunos/as, sendo ela baseada no mercado. Para aprofundamento da discussão, ler: MERRITT, C.; KENNEDY, S.; FARNWORTH, M. The civic dimension of school voucher programs. *Public Integrity*, v. 22, n. 2, p. 154-169, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10999922.2018.1544019>. Acesso em: 7 jul. 2023.

⁶ Segundo plano de governo Romeu Zema. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2022/BR/MG/546/candidatos/130001701690/pje-cddbdd22-Proposta%20de%20governo.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

apropriadas e deturpadas do sentido produzido por pesquisadores/as das universidades, especialmente as públicas, brasileiras. No primeiro item do plano, há a confirmação de que a orientação empreendedora é um dos importantes pilares da atuação do governo. Quanto aos eixos de propostas, no campo Educação e Cultura, são seis as colocações, sendo a primeira a ampliação de vagas do programa Trilhas de Futuro, tema do tópico abaixo.

Trilhas de Futuro

Resoluções

Esta escrita está situada temporalmente entre junho e julho de 2023, dois anos após a criação oficial do Projeto. As informações sobre a iniciativa estão concentradas no site próprio⁷ e os documentos relacionados ao Trilhas estão disponíveis na página da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais⁸. Sinalizo uma incipiência de pesquisas que se articulem a essa proposta de formação massiva técnica e profissional de nível médio destinado, em primeiro lugar, às juventudes mineiras. Nesta seção, organizo os documentos de acesso público a fim de que a compreensão sobre a proposta seja mais bem esclarecida.

O Projeto Trilhas de Futuro foi criado oficialmente por meio da Resolução nº 4583 de 21 de junho de 2021 pela SEE/MG e prevê a destinação de vagas em cursos técnicos ofertados por instituições públicas e privadas aos/as estudantes prioritariamente matriculadas/os nos 2º e 3º ano do Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos e, na sequência, aos/as egressos/as que finalizaram a educação básica em escola estadual de Minas Gerais, sendo 70% das vagas destinadas aos/as regularmente matriculados. Ele é justificado no documento referido pela “*necessidade de expansão e regulamentação da educação profissional*” no Estado. Caso não exista demanda suficiente, o parágrafo 1º do artigo 3º prevê a destinação das vagas remanescentes aos/as alunos/as das demais redes públicas, seguidas por estudantes do Ensino Médio das redes privadas. É importante salientar que há ainda o Projeto Trilhas de Futuro Educadores/as voltado aos/as servidores/as do Estado, mas este texto não centra atenção nesse atendimento – as inscrições Trilhas de Futuro Educadores/as 2 aconteceram entre junho e julho de 2023.

Pela resolução 4583/2021, é indicada a possibilidade de concessão de vale transporte e vale alimentação ao/a estudante mediante disponibilidade orçamentária, “*diretamente ou por meio de instituição contratada*”. Há,

7 Disponível em: <https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br/>. Acesso em: 7 jul. 2023.

8 Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/documentos-relacionados-trilhas-de-futuro/>. Acesso em: 7 jul. 2023.

também, uma previsão de que a distribuição das vagas abarque o maior número possível de municípios e regiões e o motivo apresentado para isso é o de “garantir a adequada descentralização da política pública e ser pautada em critérios de eficiência, disponibilidade de instituições ofertantes e vocações regionais”. No próximo parágrafo, é estabelecida a prioridade de atendimento considerando os dados socioeconômicos, “formações para ocupações com demandas presentes e futuras do mercado, profissões do futuro e, quando possível, escuta ativa do setor produtivo”. A ênfase do atendimento às necessidades do setor produtivo é constantemente retomada nos escritos e isso seria a marca da eficiência do governo do estado.

Quanto às instituições que ofertarão os cursos, a resolução 4583/2021 adianta que serão selecionadas por meio de editais de credenciamento, objeto da resolução 4792/2022, que constitui uma comissão especial para isso. Até o momento desta escrita, foram divulgados dois editais, sendo o primeiro (mar/2022) destinado ao credenciamento de instituições de ensino superior públicas e privadas quanto à oferta de cursos de especialização *lato sensu* (especialização e MBA) na modalidade Educação a distância (EaD) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) nas modalidades presencial, semipresencial/híbrida e EaD – Trilhas de Futuro educadores/as. O segundo edital (nov./2022) visa credenciar instituições públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, que poderão ofertar formação profissional e técnica de nível médio.

O Trilhas de Futuro está na sua terceira edição, sendo os números das duas anteriores divulgados no site próprio. Na atual, que é regida pela resolução SEE nº 4794/2022, dispondo do processo de seleção dos/as estudantes participantes desta edição do Trilhas, o Projeto oferta mais de 40 mil vagas em todas as regiões do Estado, com aproximadamente 70 cursos técnicos em instituições públicas ou privadas e uma ajuda de custo aos/as estudantes, que passou de 18 reais/dia para 20 reais/dia, estando o pagamento condicionado à frequência deles/as.

Em janeiro de 2023, foram divulgadas as instituições credenciadas com seus respectivos endereços e horários de funcionamento para acompanhamento de possíveis vagas por parte dos/as interessados/as. Em Belo Horizonte⁹, naquele momento, foram informadas 11 as instituições ofertantes de cursos técnicos, todas elas privadas: Sociedade Educadora Polimig; Senac Venda Nova; Grau Técnico BH Unidade III; GT Barreiro Cursos Técnicos; Grau Técnico BH; JB Cursos de Enfermagem SA; Educadora Jorge Abrão (Polimig); Senac Belo Horizonte Centro; Escola Politécnica de Minas Gerais (Polimig); Meta Escola Técnica de Formação Profissional Eirel; Polimig Unidade II. Destaco que não há, nessa relação, curso ofertado por instituições públicas

⁹ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/documentos-relacionados-trilhas-de-futuro/>.

de ensino na capital mineira, apesar da autorização de que elas concorram no edital de credenciamento das ofertantes de cursos técnicos. Não existe um motivo apontado para tal, mas uma suposição possível é a de que a formação técnica de baixa qualificação tem tradição de oferta ligada às instituições privadas. Entendo, portanto, que há uma transferência expressiva de parte de verba pública a essas entidades – conforme item seguinte, há o anúncio de que a soma despendida no Projeto ultrapassa os 534 milhões de reais, sendo essa uma iniciativa ajustada aos planos de governo apresentados por Romeu Zema.

Para inscrição, os/as candidatos/as consultam a lista dos cursos disponíveis, as instituições ofertantes, o turno e a cidade de oferta e não há restrição de idade para participar – é preciso estar no 2º ou 3º ano do Ensino Médio, em qualquer período da Educação de Jovens e Adultos ou já ter concluído o Ensino Médio, conforme previsto no artigo segundo da resolução 4794/2022. Possuir vínculo empregatício não impede a candidatura e cada pessoa ocupa apenas uma única vaga, apesar de selecionar dois cursos de interesse. A ordem de atendimento do projeto segue a seguinte lista de prioridade, disposta na Resolução 4794/2022:

Ordem de atendimento do projeto: I - estudantes que estejam cursando o segundo ano do Ensino Médio na rede pública estadual; II - estudantes que estejam cursando o terceiro ano do Ensino Médio na rede pública estadual; III - estudantes que estejam cursando a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio na rede pública estadual; IV - estudantes que estejam cursando o segundo ano do Ensino Médio em Tempo Integral, desde que seja inscrito para vaga no noturno; V - estudantes que estejam cursando o terceiro ano do Ensino Médio em Tempo Integral, desde que seja inscrito para vaga no noturno; VI - estudantes que estejam cursando o segundo ano do Ensino Médio na rede pública federal ou municipal; VII - estudantes que estejam cursando o terceiro ano do Ensino Médio na rede pública federal ou municipal; VIII - estudantes que estejam cursando a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio na rede particular; IX - estudantes que estejam cursando o segundo ano do Ensino Médio na rede particular; X - estudantes que estejam cursando o terceiro ano do Ensino Médio na rede particular; XI - estudantes que estejam cursando a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio na rede particular; XII - egressos do Ensino Médio, oriundos de qualquer rede; XIII - estudantes que já foram matriculados em edições anteriores do Trilhas de Futuro e cancelaram a matrícula; XIV - estudantes que já foram matriculados em edições anteriores do Trilhas de Futuro e concluíram o curso; XV- Estudantes cur-

sando o ensino superior; XVI- Estudantes com ensino superior completo (Governo do Estado de Minas Gerais, 2022).

Pela resolução 4583/2021, também é definido o serviço de Inspeção Escolar como o responsável pelo acompanhamento do projeto em questão. A resolução 4661/2021, por sua vez, dispõe sobre os procedimentos a serem observados pelas instituições de ensino credenciadas e contratadas no Projeto Trilhas de Futuro nas ações de monitoramento e avaliação a serem realizadas no âmbito das Superintendências Regionais de Ensino e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Até este momento, não foram divulgadas avaliações institucionais sobre o projeto, mas a mídia veicula¹⁰ com entusiasmo a oportunidade de formação. Ao contrário da iniciativa, advogo que uma educação de qualidade visa o desenvolvimento pleno do/a estudante, potencializando chances de escolha quanto aos caminhos profissionais seguidos. Um projeto planejado única e exclusivamente para empregabilidade de uma mão de obra com menor qualificação contribui, ao contrário, para a desigualdade social.

Cerimônia de lançamento

O Trilhas de Futuro foi apresentado à população por meio de uma entrevista coletiva¹¹, contando com a participação inicial do governador Romeu Zema e secretária e secretários do Estado: secretaria de educação Júlia Sant'anna, secretário de desenvolvimento econômico Fernando Passalio e subsecretário de trabalho e emprego da secretaria de Estado de desenvolvimento social Raphael Vasconcelos. A cerimônia de lançamento ocorreu no dia 16 de junho de 2021 e foi conduzida primeiramente por Zema, que após dizer de sua larga experiência no setor privado, argumenta que existem muitas empresas dispostas à contratação de profissionais indisponíveis no mercado de trabalho e, por outro lado, existem inúmeros/as jovens precisando complementar a renda familiar – a constatar a pobreza e justificar o projeto com o intuito restrito de complemento de renda é reforçar a condição de vulnerabilidade das famílias nessa situação, uma vez que a oferta de uma formação de qualidade é o que potencialmente gera efeitos sociais mais efetivos e duradouros. O governador alega que a redução dessa disparidade – ajustar a diferença entre demanda e oferta de mão de obra qualificada – é objetivo do projeto, que prevê a destinação de vagas em cursos técnicos ofertados por instituições públicas e privadas

10 Exemplo de matéria. Disponível em: <https://bhaz.com.br/noticias/minas-gerais/trilhas-de-futuro-oferecerá-40-mil-vagas-em-cursos-tecnicos-para-jovens/>. Acesso em: 24 maio 2023.

11 Disponível em: <https://www.facebook.com/RomeuZemaOficial/videos/lançamento-do-programa-trilhas-do-futuro/351433933003129/>. Acesso em: 23 maio 2023.

aos/as estudantes prioritariamente matriculados/as nos 2º e 3º ano do Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos. Como escrevi na seção anterior, a participação expressiva do catálogo de cursos ofertados no âmbito formação técnica é de instituições privadas de ensino.

Adiante, Zema entusiasmaticamente anuncia que a secretaria de desenvolvimento econômico conseguiu, desde o início do governo, atrair o investimento de 120 bilhões de reais e confirma que 300 mil vagas serão oportunizadas futuramente a partir dos recursos advindos do termo de reparação com a Vale. O governador prevê a destinação de 534 milhões para capacitação de 40 milhões de jovens para o primeiro ano do projeto e diz que a escolha dos cursos se deu em atenção ao setor produtivo, por, em suas palavras, ser ele quem demanda esses profissionais.

A secretaria de educação Júlia Sant'anna dá sequência à fala, divulgando que o estudo sobre a escolha dos cursos foi elaborado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SEDE), Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDESE) e Instituto de Desenvolvimento Integrado (INDI), confirmado a importância de poder contar com a participação do setor produtivo nesse processo. Adiante, a secretaria de educação do Estado discute ser o projeto inovador por observar as melhores práticas de educação profissional do mundo e reforçou a integração da escuta direta às empresas e ao setor produtivo, estudos de empregabilidade e autonomia dos/as estudantes na escolha dos cursos. Compreendo que essas são análises rasas, que desconsideram as condições estruturais¹² das escolas públicas brasileiras, além da acentuada desigualdade social presente no País. Chamo atenção para o uso do léxico alinhado ao pensamento neoliberal, expresso pelas palavras “inovador”, “empregabilidade”, “autonomia”.

Júlia Sant'anna informa que existirá um repasse ao/à aluno/a para alimentação e deslocamento e informa que as 40 mil vagas para o primeiro ano do projeto acontecerão em 425 municípios, sendo 78 cursos priorizados. Ela repassa o cronograma do processo e conclui sua fala confirmando que o Projeto visa dar um primeiro passo muito importante no processo de inovação do que será alavancado pelo Novo Ensino Médio. Faço destaque, mais uma vez, ao uso do vocábulo “inovação”, que aparece como um imperativo, e refleti sobre o alinhamento de proposta advinda do NEM e do Projeto Trilhas de Futuro, ambas versando sobre a formação técnica das juventudes. Os repasses pelo custo de alimentação e de deslocamento são enfaticamente anunciados porque num País em que mais da metade

12 O Censo Escolar INEP/2015 evidenciou que apenas 23% das escolas possui a infraestrutura considerada adequada de acordo com a meta 7, estratégia 7.18 do Plano Nacional de Educação vigente (PNE 2014-2024). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 7 jul. 2023.

(58,7%) da população convive com a insegurança alimentar em algum grau (leve, moderada ou grave) em 2022¹³, essa é condição necessária, porém apenas paliativa para uma acentuada desigualdade social.

Ainda na cerimônia de lançamento do Trilhas de Futuro, Fernando Passalio, secretário de Estado de desenvolvimento econômico, enfatiza assertividade e eficiência como marcas do projeto e diz da ajuda ao setor produtivo quando no levantamento de cursos planejados pela SEE/MG. Ele contabiliza 110 empresas ouvidas individualmente e 50 polos industriais do Estado, anuncia a identificação de mais de 7500 vagas de emprego com carência de mão de obra qualificada, e 230 ocupações com demanda imediata no mercado. Passalio fala do interesse de algumas empresas já se comprometerem com a absorção dessa mão de obra durante a formação dos/as alunos e confirma ser um governo estadual que zela por uma gestão técnica, eficiente, focada no resultado e em transformar a vida das pessoas. O uso de termos como “assertividade”, “eficiência”, “gestão técnica” indicam o alinhamento ao pensamento neoliberal em articulação à educação, assim como a ideia de transformação advinda do foco no resultado e não do processo educativo.

Por fim, Raphael Vasconcelos, subsecretário de trabalho e emprego da secretaria de Estado de desenvolvimento social, confirma ter sido feito um trabalho prospectivo em relação às empresas, não sendo uma iniciativa, portanto, de “qualificação pela qualificação”; o projeto seria, assim, “um tiro certo”, segundo Vasconcelos. Com a expressão, o subsecretário atesta o acerto da política, relacionado, na fala, à correspondência entre qualificação e empregabilidade, uma visão reducionista do que seria uma formação integral, pensada no/a estudante em sua totalidade. Uma educação de qualidade permite, dentre inúmeros aspectos, tal como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o prosseguimento no trabalho e em estudos posteriores, sendo essas consequências de uma formação sólida oportunizada a todos/as.

O evento disponibilizou um tempo para que os/as jornalistas colo-
cassem suas dúvidas à equipe e, nesse momento, Júlia Sant'anna reforçou que há uma intenção de ampliação do Trilhas, de maneira que ele esteja, no ano seguinte, 2022, totalmente integrado ao NEM em Minas Gerais. Sant'anna responde a um questionamento de jornalista, que expressou desejo em saber a origem dos 534 milhões de reais de investimento, dizendo de maneira pouco específica ser um recurso da SEE-MG. Já caminhando para o término do evento, Passalio diz que a entrega do Trilhas de Futuro

¹³ Número disponível no Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2022/10/14/olheestados-diagramacao-v4-r01-1-14-09-2022.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

não é somente a capacitação pessoal. O produto final do Projeto, para o secretário, seria a “pessoa empregada”. A finalidade da formação é, assim, estritamente utilitarista, consonante à racionalidade neoliberal na educação. Num País com uma desigualdade social tão acentuada, dizer que a oferta da vaga de curso técnico de baixa qualificação garantirá empregabilidade resulta numa provável adesão a qualquer que seja o Projeto educativo por parte daquele/a cuja família esteja numa situação de vulnerabilidade econômica, o que potencialmente reforça a condição desigual, uma vez que esse/a jovem ficará restrito/a às possibilidades de atuação profissional.

Considerações finais

Nesta produção, persegui o argumento de que o currículo da formação técnica profissional do Novo Ensino Médio e o Projeto Trilhas de Futuro em Minas Gerais estão alinhados à racionalidade neoliberal e visam a produção do/a sujeito flexível, empreendedor de si. Refleti no cenário da educação brasileira e mineira a partir da *governamentalidade* neoliberal para sustentar que a nível federal e na política local de Minas Gerais estão em curso processos que usurparam das juventudes o direito à educação de qualidade. Nomeio como educação de qualidade nesse contexto tudo aquilo que possibilita ao e à jovem o desenvolvimento pleno de suas capacidades, estando o caminho profissional a ser seguido por ele/ela articulado a esse pressuposto.

Destaco, por fim, a distância na concepção e das práticas pedagógicas presentes na Educação Profissional Tecnológica de nível médio pública (Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Institutos Federais (IFs) etc.) da formação técnica aligeirada oferecida pelas instituições privadas de ensino. Nos CEFETs e IFs, a formação técnica e tecnológica é promovida de maneira a se planejar uma integração entre teoria e prática, além de contar com infraestrutura e recursos adequados. A valorização do corpo docente também é destaque entre essas instituições públicas federais, e são adotadas ações afirmativas de forma a contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e de raça. Nas instituições privadas, ao contrário, o foco está no ensino profissionalizante, voltado à produção de trabalhadores/as com baixa qualificação.

Expresso acordo ao fortalecimento da educação básica através de políticas educacionais que melhorem as condições estruturais das escolas públicas brasileiras. Defendo que a condição juvenil não pode ser invisibilizada em qualquer que seja o projeto educacional comprometido com a formação humana das juventudes, portanto, advogo pela revogação do NEM. Reitero, por fim, apoio contundente a uma educação pública gratuita e de qualidade.

Referências

- ABATTI**, Thamiris Zanchim Abatti. *Estado da arte sobre competências socioemocionais e articulação com políticas de avaliação (2012-2017)*. Orientadora, Isaura Mônica Souza Zanardini. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2018.
- ABREU**, Ricardo José Reis. *O sujeito discursivo empreendedor de si e a Teoria do Capital Humano no contexto da escola pública contemporânea*. Orientadora, Márcia Aparecida Amador Mascia. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação, Universidade São Francisco, 2021.
- ADRIÃO**, Teresa Maria de Freitas; **GARCIA**, Teise; **BORGHI**, Raquel Fontes; **BERTAGNA**, Regiane Helena; **PAIVA**, Gustavo; **XIMENES**, Salomão. *Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação*. Relatório de Pesquisa, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319044295_SISTEMAS_DE_ENSINO_PRIVADOS_NA_EDUCACAO_PUBLICA_BRASILEIRA_CONSEQUENCIAS_DA_MERCANTILIZACAO_PARA_O_DIREITO_A_EDUCACAO.
- ADRIÃO**, Theresa Maria de Freitas; **GARCIA**, Teise de Oliveira Guaranha; **BORGHI**, Raquel Fontes; **BERTAGNA**, Regiane Helena; **PAIVA**, Gustavo Bottura; **XIMENES**, Salomão Barros. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzgdtPyJRdkZHw4dKRFd/abstract/?lang=pt#>
- ALBA**, Rogéria Pereira. *Mercantilização da educação no Brasil: da proposta do banco mundial à incorporação nos planos nacionais de educação*. Orientador: Roberto Antonio Deitos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2019.
- BUFALO**, Katia Silva. *Políticas públicas para a leitura: a mercantilização da educação*. Orientadora: Maria José Ferreira Ruiz. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2018.
- CASAGRANDE**, Ana Lara; **ALONSO**, Kátia Morosov. Ensino Médio e Educação a Distância: uma relação possível? *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 1447-1465, jul./set. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47806>.
- CORAZZA**, Sandra; **SILVA**, Tomaz Tadeu. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: **CORAZZA**, Sandra; **TADEU**, Tomaz. (orgs.). *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35-58.

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

FERRAZZO, Gedeli; GOMES, Marco A. de O. A reforma do Ensino Médio e a legitimação da educação a distância: o nó obsceno da mediação tecnológica. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 15, n. 26, jun. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt#>.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, IX.** Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS/SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEE Nº 4.794, de 22 de novembro de 2022.** Dispõe sobre o processo de seleção dos estudantes participantes do Projeto Trilhas de Futuro - 3ª edição e dá outras providências.

Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4794-22-r%20-%20public.%2023-11-22.pdf>.

KOZAKOWSKI, Sandra Mara de Moraes. **A implementação do “novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa:** texto e contextos. Orientadora: Edaguimar Orquizas Viriato. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2022.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Cultura do empresário de si: a educação empresarial e a nova governamentalidade. *Revista Sociais & Humanas*, v. 35, n. 1, 2022.

NONATO, Symaira Poliana; ALMEIDA, Jorddana Rocha de; FARIA, Ivan; GEBBER, Saulo; DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia das juventudes. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Por uma pedagogia das juventudes:** experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 249-300. Disponível em: https://reaju.files.wordpress.com/2018/07/livro_por_uma_pedagogia_das_juventudes.pdf.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (org.) **Lazer em estudo: Currículo e Formação Profissional.** Campinas: Papirus. 2010. p. 27-58.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz; VALENTE, Lucia de Fátima; FREITAS, Vanyne Aparecida Franco. A reforma empresarial em Minas Gerais: rumo à privatização da escola pública. *Educação, Escola & Sociedade*, v. 15, n. 17, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/4922>.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. Orientadora: Marlucy Alves Paraíso. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 229- 248.

SILVA, Bruna Tafarel. *Os itinerários formativos do Ensino Médio: um estudo no município de Santa Maria*. 2021. 118 p. Orientador: Luiz Caldeira Brand de Tolentino-Neto. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; VALENTE, Lúcia de Fátima; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. O “novo” nas trilhas da educação: políticas e prioridades para a educação básica nas Minas Gerais em 2019 (janeiro a junho). In: ADRIÃO, Thereza; MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Márcia Angela da Silva. (orgs.). *Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham*. Brasília: Anpae, 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC e a reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 37-72.

CAPÍTULO 7

NOVO ENSINO MÉDIO: AS TECNOLOGIAS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL CENTRADAS NO CURRÍCULO E NA DOCÊNCIA¹

Glhebia Gonçalves de Oliveira Dourado²

Shirlei Rezende Sales³

Das considerações iniciais

Desde 2016, quando a presidente Dilma Rousseff foi afastada do cargo por meio de um golpe jurídico-parlamentar-midiático (Nunes, 2019), o Ensino Médio brasileiro vem passando por uma ampla e emergencial reforma nomeada de Novo Ensino Médio. Juridicamente iniciada pela Medida Provisória nº 746/16 que meses depois foi convertida na Lei nº 13.415/17, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996). O Novo Ensino Médio vem sendo subsidiado por uma série de documentos, elaborados para regulamentar toda uma política educacional focalizada no currículo e na docência. O foco no currículo pode ser verificado no investimento na elaboração e na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Ensino Médio). Esse documento é considerado como eixo norteador⁴ de uma política educacional mais ampla. Neste capítulo, discutimos como essa política focalizada no currículo se desdobra no campo de outras políticas educacionais, tais como a da gestão e do financiamento da Educação, da formação docente, da aquisição e dis-

1 Versão adaptada do texto, "Política curricular do Novo Ensino Médio: tecnologias da *governamentalidade neoliberal*", publicado originalmente na *Revista Teias* (v. 23. n. 71. out./dez. 2022). É "sobre" ser professor(a): poéticas/pruridos de anunciação da formação docente nas políticas curriculares.

2 Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e doutoranda em Educação (FaE/UFMG). Professora da rede estadual de Ensino Médio da Bahia. E-mail: glhebia@hotmail.com.

3 Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-doutora pela University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. E-mail: shirlei.sales@hotmail.com.

4 O termo eixo norteador encontra-se no texto do Parecer nº 14/2020 do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

tribuição de livros e materiais didáticos e da avaliação do sistema educacional. Argumentamos que o foco no currículo tem por objetivo conduzir a conduta docente. Concordamos com Paraíso (2007) quando afirma que o currículo ensina ao sujeito docente não somente as habilidades consideradas adequadas a esse/a profissional, mas os procedimentos que esse sujeito deve ter na vida, como deve ser a sua conduta e que tipo de pessoa deve ser.

A discussão aqui proposta parte do entendimento de que as políticas públicas funcionam como parte de um conjunto de tecnologias de governamentalização. Inspirado em Michel Foucault, Rose (2001, p. 37) define tecnologias como “[...] meios inventados para governar o ser humano, para moldar ou orientar a conduta nas direções desejadas”. Elas operam discursivamente, utilizando-se das funções pelas quais o discurso se encarrega no que diz respeito à produção de sujeitos e objetos por meio da incitação, indução, sedução, condução, regulação, enfim, da sua possibilidade de governar condutas. Também na perspectiva foucaultiana, Lemke (2017) define governo como os modos de poder sistematizados, regulados e refletidos que vão além do exercício espontâneo de poder sobre outros/as, seguindo uma forma específica de raciocínio que administra a ação ou os meios adequados para realizá-la. Nesse sentido, governo diz respeito ao modo como as condutas dos indivíduos são gerenciadas e à forma como esse gerenciamento regulador é utilizado na gestão de um Estado, na gestão do sujeito pelos outros e por eles mesmos (Foucault, 2008). Assim, pode-se afirmar que o governo corresponde ao funcionamento de um conjunto de tecnologias condicionadas a uma racionalidade mais ampla e mais difusa, como o neoliberalismo.

Considerando a história do presente, entendemos que a finalidade dessas tecnologias é fazer com que a conduta dos indivíduos siga os princípios e a lógica da racionalidade neoliberal. Nesse sentido, o neoliberalismo é visto como uma prática governamental que constrói novas percepções de Estado, de mercado, de propriedade, do mundo do trabalho e do controle do corpo, criando novas formas de existências (Lagasnerie, 2013). Ele opera por meio de tecnologias que governam a mentalidade dos indivíduos dando-lhes condições de aceitabilidade. Esse entendimento nos levou ao conceito foucaultiano de *governamentalidade* (Foucault, 2008, 2021), aqui concebido como uma grade de inteligibilidade na qual tecnologias são, discursivamente, acionadas, com vistas a engendrar sua lógica no currículo escolar e nas práticas docentes, investindo na produção de objetos e sujeitos do tipo neoliberal.

Este capítulo é parte de uma pesquisa de doutorado que investigou como as tecnologias de governo, acionadas pela *governamentalidade* neoliberal contemporânea, operam sobre a regulação do currículo e, especificamente, da docência no Ensino Médio. Trazendo parte dos resultados dessa pesquisa, o presente texto analisa algumas tecnologias políticas do

governo do Estado, utilizando como operadores conceituais os termos *mecanismos*, *táticas* e *instrumento*. *Mecanismo* foi entendido como o meio que liga o geral ao particular, funcionando como uma linha criada para unir os princípios da racionalidade mais geral, que é o neoliberalismo, às práticas mais específicas, localizadas e concretas que, nesse caso, são as práticas docentes. Nesse sentido, as atuais políticas públicas educacionais foram entendidas como *mecanismos* da *governamentalidade neoliberal*, fazendo parte de um conjunto de outras tecnologias.

Sendo assim, esses *mecanismos* são acionados na *governamentalidade neoliberal* para fazer circular nas escolas os discursos produzidos nas relações de poder empresariais. Entendemos que discursos são formados por um conjunto de saberes, verdades, conceitos, ditos e toda uma gramática produzida nas relações de saber-poder. Desse modo, cada política educacional corresponde a um *mecanismo* com objetivos específicos que se convergem para objetivos mais gerais. Listamos aqui o mecanismo curricular, da gestão e do financiamento, da formação docente, da compra e distribuição de livros e materiais didáticos e da avaliação. A articulação, o alinhamento, a unidade e a coerência entre os *mecanismos* por meio de normativas regulatórias são entendidos como *tática*, uma combinação calculada (Foucault, 2014) que, no presente do Ensino Médio, se manifesta por meio da reforma (Lei 13.415/17).

A metodologia da pesquisa foi desenvolvida na análise dos seguintes documentos: Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDB nº 9.394/1996 regulamentando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e instituindo a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral; a Base Nacional Curricular Comum (BNCC-Ensino Médio); o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e a Resolução CNE/CP nº 1 que define e dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada da Educação Básica (BNC-formação continuada); a Lei nº 14.113/20 que regulamenta o FUNDEB; o Decreto nº 9.099 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); o Edital 03/2021 de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para PNLD 202; e o Parecer CNE/CP nº 5/2022 que trata do novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ainda em processo de análise.

Partimos da perspectiva de que os documentos normativos são elaborados no âmbito das relações de poder/saber e que, entre uma série de funções, eles servem para legitimar saberes ou fazer perpetuar aqueles que já estão no plano do verdadeiro. Sendo assim, levamos em consideração o contexto da reforma do Ensino Médio para entender que esses docu-

mentos são efeitos das relações de poder/saber que envolvem o governo do Estado, articuladamente, com instituições privadas, organizações não-governamentais, organismos multilaterais e supranacionais.

Dentro desse quadro teórico, percebemos que as atuais políticas educacionais têm sido orquestradas com base em diferentes parâmetros e por novos atores. Temos observado que agentes e organizações nacionais e internacionais, tais como o Banco Mundial a Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE); fundações empresariais de caráter filantrópico, como a Fundação Lemann e organizações civis como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), são exemplos de novos atores que atuam articuladamente com o Governo do Estado na gestão e reformulação das novas políticas como a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio.

A análise dos textos oficiais foi inspirada na metodologia dos trabalhos já produzidos sobre a noção foucaultiana de *governamentalidade* como noção metodológica (Castro-Gómez, 2010; Fimyar; 2009; Lemke, 2017; Lockmann, 2019; Ó, 2009). A utilização da *governamentalidade* como noção metodológica nos possibilitou a identificar os *mecanismos* de operacionalização, as redes de circulação da verdade e as modalidades de constituição do sujeito moderno (Ó, 2009). Sendo assim, investimos em um “[...] tipo de estudo que visa examinar as condições particulares em que diferentes práticas de governança surgem e são transformadas, olhando mais além para o tipo específico de racionalidade mobilizada para cada uma dessas práticas” (Castro-Gómez 2010, p. 44-45). Nesse sentido, a pesquisa utilizou operadores analíticos da *governamentalidade*: as *tecnologias* de governo e seus desdobramentos em *mecanismos*, *táticas* e *instrumento*. Esses operadores foram utilizados, articuladamente, de modo a criar uma metodologia própria, fazendo experimentações perseguindo o argumento de que a *governamentalidade neoliberal* influencia as práticas escolares por meio de políticas educacionais centradas no currículo e na condução da prática docente.

Da *governamentalidade neoliberal* e suas *tecnologias* no Novo Ensino Médio

Entendem-se políticas públicas governamentais como *mecanismos de governo* que fazem parte de um conjunto amplo de *tecnologias* que compõem prática a governamental. Criadas para regular e ordenar práticas sociais específicas, articulando-as a uma racionalidade política global, as políticas públicas são, especificamente, os *mecanismos* utilizados pelos governos dos Estados para governar a população. Entretanto, no contexto atual, pode-se dizer que elas estão funcionando como *mecanismos* de articulação através dos quais múltiplos atores, como o Estado, instituições privadas, organizações não-governamentais, organismos multilaterais e

supranacionais, desencadeariam processos de ordenamento e regulação das práticas sociais. Essas políticas são capazes de conjugar e ordenar diferentes práticas nas instituições escolares, o que nos permite entender que elas funcionam como *mecanismos* que fazem parte de um conjunto amplo de *tecnologias* de condução das condutas, conceituado por Foucault (2008, 2021) como *governamentalidade*.

Orientada pela *governamentalidade neoliberal*, as políticas educacionais funcionam como *mecanismos* condicionados por uma lógica que “[...] emprega técnicas de poder [governo] inéditas sobre as condutas e as subjetividades” (Dardot; Laval, 2016, p. 21). Nesse modelo, esses *mecanismos* são linhas que buscam articular as práticas escolares a uma razão econômica mais ampla. Entendendo que, desde meados do século XX, a razão econômica que orienta os Estados capitalistas é o neoliberalismo, logo, serão os princípios neoliberais que vão orientar a criação ou a reformulação dos *mecanismos de governo* destinados ao campo da Educação. Esses princípios consistem na “[...] generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 17). Com base nesses princípios, a instituição escolar só tem sentido se estiver a serviço do mercado.

Para adequar a escola aos princípios do mercado neoliberal, foram criados inúmeros meios, *instrumentos, mecanismos, táticas, estratégias, técnicas*, enfim, um conjunto de tecnologias. Para tratarmos daquilo que conhecemos como políticas públicas educacionais estamos utilizando o termo *mecanismo* como operador conceitual. Quando falamos de políticas educacionais no plural, estamos entendendo que elas funcionam como *mecanismos* distintos em relação a seus objetivos específicos, mas encontram-se, *taticamente*, alinhadas em relação às suas funções de regular e governar as práticas escolares como um todo. Nesse sentido, estamos nos referindo à política curricular, gestão e financiamento da educação, compra e distribuição de livros e materiais didáticos, formação docente e avaliação. Ao contextualizarmos esse entendimento teórico com a atual política para o Ensino Médio, como tentamos expressar por meio da Figura 1, percebe-se uma enorme articulação entre essas políticas cujo foco está no governo daqueles/as que governam outros/as, ou seja, os/as professores/as.

Figura 1 - Mecanismos de Governo



Fonte: elaborado pelas autoras.

Nessa linha de entendimento, as práticas docentes no Novo Ensino Médio constituem o foco da *governamentalidade neoliberal*. São essas políticas que vinculam essa *governamentalidade* que, por sua vez, foi entendida como uma racionalidade política, ampla e global, às instituições e às práticas docentes específicas. Nesse caso, ainda que a política de currículo ganhe centralidade em relação às outras, o entrelaçamento entre elas é fundamental para que os *mecanismos* funcionem. O currículo sempre tem grande centralidade nas decisões educacionais. Mas, a reforma do Ensino Médio o colocou ainda mais no centro, com a instituição de um currículo nacional obrigatório, a BNCC.

Acreditamos haver uma centralidade em torno da política de currículo, pois ele funciona como um dos elementos mais rígidos, talvez por ser dotado de maior instrumentalidade, por ser o ponto de apoio das práticas e articular-se com outros *mecanismos*. Conforme Cury, Reis e Zanardi (2018), o currículo é o cerne da educação e por meio dele outras ações são tomadas, criadas, recriadas, incrementadas, extintas ou modificadas. Por isso, entendemos que ele funciona como um *instrumento* que serve como uma espécie de programa, de guia, de caminho, trajetória ou percurso, tal como aparece no significado etimológico da palavra, “pista de corrida” (Silva, 2019).

Na perspectiva dos estudos pós-críticos do campo curricular, essa centralidade em torno do currículo pode ser explicada, de acordo com Corazza e Tadeu (2003), com base em quatro pressupostos: a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; e a questão dos valores. Segundo estes autores, o componente mais óbvio tem a ver com o conhecimento e a verdade, uma vez que o problema central do currículo é saber o que deve ser ensinado ou, de forma mais ampla, o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro.

Pensando na dimensão subjetivante do currículo pelo prisma da *governamentalidade* em Foucault (2021), entendemos que, como o currículo implica intencionalidade, ele consiste no instrumento principal da *governamentalidade* no âmbito dos *mecanismos* de controle e regulação da Educação. É ele que vai levar um determinado discurso às práticas docentes. Portanto, em um governo orientado pela racionalidade neoliberal, os *mecanismos* utilizados nesse governo estarão, consequentemente, pautados no discurso em que essa racionalidade se constitui. Sendo assim, a política curricular na Educação é um mecanismo da *governamentalidade* neoliberal. Isso explica o fato do currículo ser um objeto tensamente disputado por grupos com interesses diversos que querem decidir sobre os conhecimentos e verdades que serão selecionados e quais devem ser interditados. O currículo é território (Silva, 2019) e os territórios são contestados.

Assim, poder e valores são componentes centrais no currículo em torno dos quais estão os critérios para a seleção do que ensinar e de qual conhecimento é válido ou verdadeiro e de que tipo de sujeito e subjetividade é preferível para uma sociedade. Por isso, o controle do *mecanismo curricular* é tensamente disputado. A disputa designa o interesse pelo controle das estruturas políticas de gestão do Estado, pois esse controle designa, por sua vez, o modo como vai ser dirigida a conduta de indivíduos no interior de determinadas instituições (Foucault, 2021). Nesse sentido, o interesse pelo controle do *mecanismo curricular* se deve ao fato de que, por meio dele, criam-se possibilidades de ação e autorreflexão entre os indivíduos, uma vez que os *mecanismos* utilizam linguagens que incidem nos modos como avaliamos a nós mesmos/as e os/as outros/as e na forma como interagimos com as pessoas. Isso nos leva a entender o porquê de a política curricular ser o *mecanismo central* pelo qual perpassam os outros *mecanismos*.

Com a reforma do Ensino Médio, o foco no currículo tornou-se ainda mais evidente a pensar na própria BNCC que, por sua vez, apresenta-se como um documento de caráter normativo que organiza os direitos de aprendizagem (Brasil, 2018). Embora a construção de uma base nacional curricular tivesse acontecido em meios às diversas críticas, mediante publicações acadêmicas, em relação aos procedimentos de construção de um documento tão significativo para a educação (Cury; Reis; Zanardi, 2018), desde 2013 já era possível observar o interesse de certos grupos políticos e empresariais em dar prioridade a um projeto que instituisse um currículo nacional para a Educação Básica. Contudo, antes do golpe de 2016, segundo Aguiar e Dourado (2019), as ações para a elaboração do currículo nacional contaram com a participação, em seu processo de formulação, de comissões constituídas por profissionais e especialistas de universidades e do campo educacional, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

(Undime), bem como de representantes da classe empresarial, organizados no Movimento Pela Base Nacional Comum.

Dessa mobilização, foram divulgadas para consulta pública duas versões da BNCC entre 2015 e 2016 para todas as etapas da Educação Básica. No pós-golpe, alguns grupos e associações de pesquisas vinculadas às universidades públicas, principalmente, as comissões constituídas por profissionais e especialistas de universidades e do campo educacional foram excluídas dos debates e as versões anteriores da BNCC foram completamente modificadas (Aguiar; Dourado, 2019), homologando, em 2017, uma versão que não contemplava a etapa do Ensino Médio. A versão final contendo essa etapa só foi aprovada em 2018 com base na Lei nº 13.415/17, diferenciando-a das versões anteriores.

A reforma do Ensino Médio está articulada a múltiplas trajetórias históricas e a uma construção muito eficaz, investida de fenômenos mais globais, com poderes mais gerais ou lucros macroeconômicos que se inserem num jogo de disputas pelo controle dos *mecanismos* de governo das condutas. Esse entendimento tem por referência a análise de um poder que funciona e se exerce em cadeia, em rede (Foucault, 2014). Nesse sentido, consideramos que a reforma do Ensino Médio consiste numa mudança na forma como as políticas educacionais são administradas. De tempos em tempos, os modos de gerir ou administrar mudam ou são reprogramados, traduzindo-se em reformas que surgem como promessas para resolver problemas em situações de crises, ou muitas vezes, propícias, favoráveis ou oportunistas. Sendo assim, a reforma consiste na modificação dos *mecanismos*, especificamente, o curricular. As mudanças nos *mecanismos* se deram mediante o acionamento de uma tática. Aqui, tática refere-se aos instrumentos normativos, aos textos oficiais como leis, pareceres, resoluções, decretos, diretrizes etc. Estes instrumentos jurídicos são constituídos de verbetes, conceitos, ditos, verdades, saberes ou expressões que são muitas vezes criadas, outras vezes reutilizadas, dando aparência de novo. Isso se deve porque esses instrumentos passam por aquilo que Foucault (2002) chamou de formas jurídicas. Por meio desses instrumentos, os *mecanismos* ganham credibilidade e são aceitos pelos indivíduos.

Na perspectiva foucaultiana, as formas jurídicas constituem parte das tecnologias de poder, nomeadas de “[...] tecnologias jurídicas” (Foucault, 2021, p. 69). Nessa linha de pensamento, Mota (2021) entende as formas jurídicas, em Foucault, como práticas desempenhadas não somente nas instituições judiciárias, mas também no interior de diversos outros tipos de instituições e até mesmo fora delas, podendo se efetuar isoladamente ou em conexão com outras práticas sociais ou de poder. Sendo assim, as formas jurídicas não representam somente as práticas penais, mas também os procedimentos, as regras quase empíricas, o conjunto das técnicas dos jogos de controle (Mota, 2021).

Ao categorizarmos as normativas que regulamentam no Novo Ensino Médio, juridicamente, aprovadas e interligadas, consideramos o procedimento jurídico como uma *tática* de regulamentar aquilo que interessa ser divulgado como verdadeiro sobre Educação. Isso não significa que o poder esteja localizado exclusivamente nas formas jurídicas, estas são somente mais um elemento do conjunto de *tecnologias da governamentalidade*. Mas, foi com base nisso que entendemos a elaboração e a oficialização das normativas que dizem de um Novo Ensino Médio como *táticas* que regulamentam determinadas verdades e saberes sobre essa etapa de ensino.

Para que as verdades e os saberes ali selecionados e divulgados produzam certo nível de aceitabilidade entre os indivíduos, é importante que cada mecanismo tenha sua própria normativa de modo que todas elas estejam alinhadas. O alinhamento e a unidade entre elas se dão por meio da verossimilhança e da concomitância. No campo do direito, verossimilhança relaciona-se a um poder de convencimento elevado pelo fato de ter a lei vinculada à persuasão. Nesse sentido, entende-se que a coerência entre os ditos, as expressões, os conceitos, enfim, os saberes e as verdades, entre as normativas tenham um efeito persuasivo. Sendo assim, o nexo e a harmonia entre elas foram considerados como uma tática de governo das condutas, isto é, uma “[...] combinação calculada” (Foucault, 2014, p. 165).

Em relação à concomitância, o alinhamento e a unidade entre as normativas podem ser verificados no fato de os documentos, respectivos a cada mecanismo, ou seja, a cada política educacional, terem vindo a lume quase que no mesmo contexto de tempo. Essa simultaneidade e urgência na elaboração das normativas são formas de aproveitar o momento oportunno e propício. Foi considerando o acionamento das formas jurídicas, a astúcia da verossimilhança e da concomitância entre as normativas que a noção de tática foi utilizada na pesquisa.

A publicação das normativas do Novo Ensino Médio acontece em um cenário de enormes dificuldades e incertezas, de crises econômicas e políticas. Por isso, não é possível desvincular a aprovação desse conjunto de normativas do contexto brasileiro em que grupos de direita e extrema-direita retornam ao controle do governo do Estado, por meio de um “golpe jurídico-parlamentar-midiático” (Nunes, 2019, p. 9). Esses grupos, guiados pela racionalidade neoliberal, comandaram as propostas de políticas públicas educacionais atuais, elaborando e aprovando, com caráter urgente e emergencial, o conjunto de textos oficiais, impondo uma reforma travestida de Novo Ensino Médio.

Desse modo, houve a aprovação da primeira normativa que regulamentou a reforma do Ensino Médio: a Medida Provisória nº 746 de 2016 (Brasil, 2016). Apesar dos diversos questionamentos suscitados acerca da legitimidade e do imediatismo de se fazer uma reforma educacional por

meio do instrumento de Medida Provisória, ela foi aprovada e depois convertida na Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017b).

Dos mecanismos e táticas de governo no Novo Ensino Médio

A Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017b) imprimiu uma série de mudanças na principal referência legal da Educação brasileira, a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Por ser a lei que serve de base para diretrizes e outras regulamentações, qualquer mudança na LDB culminará em alterações em outras normativas ou na criação de novas. Ao entender que o Novo Ensino Médio representa algumas mudanças nos *mecanismos* de controle e regulação propostos pelo governo do Estado em parceria com outras entidades e organizações, entende-se também que essas mudanças implicam alterar, adaptar, atualizar ou criar documentos regulatórios.

Tendo o mecanismo curricular como centro, este foi o foco dos investimentos no processo de reforma do Ensino Médio. Lembrando-se das disputas em torno desse *mecanismo*, é válido dizer que a seleção dos conhecimentos que irão compor a política curricular nacional depende da gestão da nacional da Educação, o que nos levou a pensar nas mudanças no mecanismo da gestão diante das alterações ministeriais que aconteceram na transição entre os governos de Dilma Rousseff e Michel Temer. Verificamos que a troca de representantes foi crucial para a promulgação da Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017b). Com essa nova legislação, o próximo passo foi atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) por meio da publicação da Resolução nº 3/2018. As DCNEM orientam as políticas públicas educacionais na elaboração quanto ao planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o Ensino Médio (Brasil, 2018a). As diretrizes curriculares nacionais são um conjunto de princípios e fundamentos para a Educação, sendo analisadas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Além das mudanças específicas produzidas no *mecanismo* curricular, têm ocorrido outras transformações discursivas que reconfiguram o saber escolar e as instituições escolares, estabelecendo, em grande medida, como a BNCC deve ser recebida, compreendida e implementada nas escolas. É o que pode ser dito, por exemplo, de ações como o novo FUNDEB, a proposta de uma Base Nacional Curricular para formação docente (BNC-formação), a ampliação do PNLD e a proposta de um novo ENEM. Sendo assim, entendemos que, com o novo currículo, o procedimento tático foi e continua sendo a criação de normativas específicas a cada *mecanismo* de modo articulado e alinhado.

No que se refere ao *mecanismo* da gestão e do financiamento, Dourado, Marques e Silva (2021) observaram que esta tem capilaridade sobre

múltiplas dimensões: valorização dos/as profissionais da educação; construção e manutenção de prédios escolares; provimento de materiais didáticos; programas suplementares – transporte escolar, merenda escolar, livro didático etc. O funcionamento do Novo Ensino Médio implica destinar recursos financeiros a todas essas dimensões, exigindo, portanto, a atualização do FUNDEB. É certo que o FUNDEB, principal *mecanismo* de redistribuição de recursos vinculados à educação no País, tinha vigência estabelecida para o período 2007-2020. Em vista disso, não se pode afirmar que a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 108/2020 (Brasil, 2020d) e a Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020a) incidem, exclusivamente, sobre o Novo Ensino Médio. Além disso, é válido acrescentar que, em função do tempo de vigência, houve uma grande movimentação para que a Emenda Constitucional nº 108/2020 fosse aprovada. Esta EC estabelece critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, tratar do planejamento na ordem social e dispor sobre o FUNDEB (Brasil, 2020a).

Ainda assim, o nosso entendimento é de que o funcionamento do Novo Ensino Médio requer uma modificação no *mecanismo* do financiamento. E tal modificação está, inteiramente, relacionada à questão curricular. Isso se verifica no próprio § 1º do Art. 43 da Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020a) que dispõe sobre o novo FUNDEB, estabelecendo que, nos exercícios financeiros de 2021, 2022 e 2023, serão atribuídos recursos específicos para estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral e Ensino Médio articulado à Educação Profissional.

Fundamentam e sustentam a proposta do Novo Ensino Médio, conforme as DCNEM e a BNCC, aparecendo, portanto, na nova legislação do FUNDEB. Dito de outro modo, as mudanças no mecanismo da gestão e financiamento previstas na Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017b) encontram-se diretamente relacionadas às alterações que foram impostas ao mecanismo curricular. Ao focalizar na política de currículo, uma série de mudanças se desdobrarão sobre o mecanismo da formação docente. Para alinhar o mecanismo da formação docente à política de currículo nacional, o CNE/CP emitiu dois Pareceres que fundamentam duas Resoluções: o primeiro Parecer foi de novembro de 2019 (CNE/CP nº 22/2019) (Brasil, 2019a) fundamentando a Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2019b), homologada em 20 de dezembro de 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse documento substitui a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, a partir da qual os cursos de formação inicial

e continuada de professores/as já estavam sendo reestruturados. O segundo Parecer CNE/CP nº 14/2020 (Brasil, 2020b) trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e de uma Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), fundamentando a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020c). Tais instrumentos têm como referência a implantação da BNCC, conforme excerto abaixo:

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum, para a formação continuada de professores, se configura como eixo norteador para todas as políticas e programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no país. Pretende-se estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor, ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos o integram (Brasil, 2020b, p 1).

A BNCC como “[...] eixo norteador para todas as políticas e programas educacionais” (Brasil, 2020b), conforme Parecer CNE/CP nº 14/2020 também aparece no Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o PNLD. Um dos objetivos desse documento é “[...] apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017a). Informações no site do MEC definem o PNLD como um programa destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa às escolas públicas e instituições conveniadas com o poder público. O Decreto nº 9.099 ampliou o PNLD, que até então significava Programa Nacional do Livro Didático, mudando a nomenclatura para Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), estendendo a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (BRASIL, 2017a).

Em razão dessa ampliação focada na BNCC e na reforma do Ensino Médio como um todo, tornou-se público o Edital 03/2021. Esse edital é uma convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para PNLD 2021 (Brasil, 2021). Ele orienta às editoras interessadas em concorrer ao edital no processo de aquisição de obras e materiais e como adequar o conteúdo das obras com a pedagogia das competências que fundamentam a BNCC. Esse edital organiza as obras que serão adquiridas no PNLD 2021 para o Ensino Médio em cinco objetos, conforme abaixo:

2 Das Características das Obras

- 2.1 As obras que serão adquiridas no PNLD 2021 (Ensino Médio) estão divididas em cinco objetos, conforme especificado a seguir.
- 2.2 Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio (Objeto 1).
- 2.3 Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio (Objeto 2).
- 2.4 Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio (Objeto 3).
- 2.5 Recursos Digitais (Objeto 4).
- 2.6 Obras Literárias (Objeto 5).

A explicação da classificação das obras e materiais utilizando o termo objeto não aparece no edital. A sigla BNCC aparece 49 vezes, estabelecendo que as obras devem estar de acordo com o currículo oficial. No anexo III do documento, constam os critérios para avaliação das obras, exigindo, em diversas passagens, que o conteúdo das obras deve estar em conformidade com a BNCC. Um dos objetos que chama mais atenção é o Objeto 3 que visa apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do/a professor/a, conforme objetivo V disposto no Art. 2 do Decreto nº 9.099/2017 do PNLD (Brasil, 2017a). Esse objeto é, particularmente, voltado para Formação Continuada de professores/as e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio. As obras destinadas aos/as professores/as são compostas por livro impresso e por videotutorial, bem como a obra de formação continuada, destinadas à equipe gestora das escolas.

A leitura e a análise dos documentos permitiram observar também que as mudanças dos *mecanismos* estiveram focalizadas numa política de currículo nacional que declara interesse em garantir os chamados “[...] direitos de aprendizagens” (Brasil, 2018a, p. 7). Foi com base nos resultados de aferimento da aprendizagem, analisados por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que a reforma do Ensino Médio foi justificada conforme os argumentos de que os “resultados [foram] aquém do mínimo previsto” (Brasil, 2016, p. 10). Esses resultados constam no Parecer do CNE/CP nº 22/2019 (Brasil, 2019a) sobre formação inicial de professores/as. Além dos baixos resultados do Ensino Médio nos exames nacionais e internacionais, a proposta é justificada pela importância da atuação do/a professor/a na determinação do desempenho dos/as estudantes e pela necessidade da implantação de uma BNC-formação.

Ou seja, a atualização dos *mecanismos* de controle é justificada pelos resultados tidos como negativos, cujo aferimento é feito com base em um desenho criado por organismos internacionais que, reconhecidamente, elenca os parâmetros a serem alcançados e o ideal de uma educação de qualidade. Sendo assim, para compreender a política de currículo e de

avaliação, é preciso considerar as articulações desses *mecanismos* com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A partir do Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) e de pesquisas comparativas, os *mecanismos* educacionais se articulam com as diretrizes da OCDE. No site da OCDE divulga-se que essa organização trabalha com os países da América Latina e Caribe para melhorar os sistemas de educação, treinamento e habilidades para ajudar a impulsionar o crescimento econômico, a inclusão social e maior igualdade na região. No Parecer CNE/CP nº 5/2022, que trata das “Recomendações de Diretrizes Nacionais para a avaliação da Educação Básica: Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” (Brasil, 2022), ainda em processo de análise para eventual homologação, consta o seguinte título: “Lições Do PISA: inspiração para a primeira etapa do Enem (OCDE, 2018)” o que nos permite afirmar que as determinações da OCDE constam textualmente nas normativas. A opção de usar os resultados do PISA como referência é justificada no seguinte trecho do Parecer: “o Pisa focaliza a capacidade dos estudantes de utilizar seus conhecimentos e suas habilidades para enfrentar os desafios da vida real”. Sendo assim, o mesmo documento reafirma a necessidade de uma mudança nas metas e objetivos dos currículos.

De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 79),

Seguir as determinações da OCDE se constitui em referência para a qualidade da educação mundial, trazendo um fenômeno de “ranqueamento de países que acabou por estabelecer os padrões curriculares necessários para o alcance de um desempenho comparativamente satisfatório sob [uma] perspectiva globalizante e mensurável da educação. A OCDE, assim, passa a ocupar, para muitos países seguidores desse receituário, o lugar de “Ministro da Educação Mundial”.

Os/a autores/a afirmam ainda que da OCDE partem discursos privatistas sobre educação corroborando a perspectiva meritocrática e deixando de lado algumas pautas como a das desigualdades sociais. Nessa linha de pensamento, Silva e Sheibe (2017) mostram que os argumentos utilizados pelos propositores e defensores da atual reforma do Ensino Médio compõem uma linha de alegações reiteradas nos últimos 20 anos. Trata-se do mesmo período em que começam a emergir “[...] movimentos empresariais capitaneados por fundações privadas dedicadas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 79). Interessado em lucrar com os investimentos em cursos de formação docente, em livros e materiais didáticos, o setor privado se mostra engajado na formação do/da professor/a e na luta por uma escola pública que garanta as aprendizagens essenciais aos/as estudantes. Para Foucault (2021, p. 109),

o Estado não é um universal, não é em si mesmo uma fonte autônoma de poder. Assim, o setor privado também se vê responsável pelos *mecanismos* de governo como importantes meios para o governo dos indivíduos.

Nesse sentido, a racionalidade política que orienta as práticas governamentais do Estado vai definir se e como o setor privado pode participar do controle dos *mecanismos*. E essa definição nem sempre é feita pelos gestores que estão à frente do Estado num determinado período, haja vista que há uma lógica econômica internacional mais ampla e mais difusa. Sendo essa lógica o neoliberalismo, as políticas públicas estarão condicionadas a ela. Portanto, o neoliberalismo é uma maneira de repensar o papel do Estado e o modo de intervenção estatal. Ele tem como procedimento a adoção de práticas do mercado autorregulado como modelo para a formalização analítica e para a normalização do comportamento dos indivíduos. Como tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados, o neoliberalismo tem sua centralidade no indivíduo e desmerece o coletivo, incentivando a autogestão e o empreendedorismo.

Do retorno às considerações iniciais

Diante do exposto, conclui-se que a reforma do Ensino Médio parece uma mudança nos *mecanismos* de governo para fazer com que as escolas, especificamente as práticas que nelas acontecem, sejam guiadas pela racionalidade neoliberal. Para isso, alguns *mecanismos* são centrais, como o curricular. Para que ele funcione conforme planejado, é fundamental o acionamento de táticas alinhando e unificando outros *mecanismos*. Nesse sentido, o Estado, por meio do MEC, seus órgãos e o CNE, articulou-se com organismos e organizações empresariais privadas, seguindo a lógica neoliberal na elaboração de um conjunto de normativas que regulamentam a reforma do Ensino Médio. Aqueles/as que trabalham nas escolas de Ensino Médio são conduzidos/as a seguir o disposto nessas normativas. Essa condução não garante que os indivíduos sigam o que está na lei. Segundo Foucault (2014), não se trata de impor uma lei, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar diversos meios para que as leis sejam seguidas. Ele diz que “[...] a lei não é certamente o instrumento principal” (p. 418), pois as normativas são somente alguns, entre diversos outros instrumentos disponibilizados pelo Estado, para que os indivíduos aceitem ser conduzidos. Além das normas jurídicas, há um conjunto de outras tecnologias acionadas para essa condução, ou seja, para que aquilo que está na lei produza certa aceitabilidade entre os indivíduos. Assim, entendemos o conjunto das políticas públicas educacionais como *mecanismos* e táticas da *governamentalidade* atual.

Referências

AGUIAR; Márcia Ângela; DOURADO; Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Exposição de Motivos da Medida Provisória n. 746, de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/mediadaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos>. Acesso em: 2 out. 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/7/2017, Página 7 (Publicação Original). **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 26 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415/17. Altera as Leis nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Brasília, 2020a. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018c**. Brasília, 2018b. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018b**. Brasília, 2018a. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Brasília, DF, 2019. **Parecer CNE/CP n. 22/2019 de 7 de novembro e 2019a.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&Itemid=30192. Acesso em 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP N. 14/2020 aprovado em 10 de julho de 2020.** Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5/2022.** Recomendações de Diretrizes Nacionais para a avaliação da Educação Básica: Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Brasília (DF), 14 de março de 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=234681-pcp005-22&category_slug=marco-2022-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019b.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2021, Ensino Médio, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), julho de 2021.** Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/encontros/arquivos/ApresentaoPNLD2021EnsinoMdioObjeto2_Resultado_PNLD2021.pdf.

BRASIL. Presidência da República (Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos). **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Brasília, 2020d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm.

BRASIL. Presidência da República (Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos). **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Brasília, 2020e. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Historia de la gubernamentalidad:** Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular:** dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

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

DOURADO, Luiz Fernandes; MARQUES, Luciana Rosa; SILVA, Maria Vieira. Políticas de financiamento no Brasil contemporâneo: a corrosão do Estado e o direito à educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 33, p. 663-688, set./dez. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/765>. Acesso em mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** curso no Collège de France (1970). São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** Tradução de R. Machado e E. Morais. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica:** curso no Collège de France (197-1978). Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População:** curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LAGASNERIE, Geoffroy de. **A última lição de Michel Foucault.** Tradução de André Telles. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LEMKE, Thomas. Foucault, governamentalidade e crítica. Tradução de Eduardo Altheman Camargo Santos. *Plural*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 194-213, 2017.

MOTA, Tiago. **Direito e Neoliberalismo:** tecnologias jurídicas e governamentalidade em Foucault. Novas Edições Acadêmicas, 2021. (Livro digital).

NUNES, Pedro. **Democracia fraturada: a derrubada de Dilma Rousseff, a prisão de Lula e a Imprensa no Brasil.** João Pessoa: Editora do CCTA; Aveiro: RIA Editorial, 2019. (Recurso eletrônico).

Ó, Jorge Ramos. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: Outras Conexões Investigativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 1-294, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/765>. Acesso em: 10 out. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo da Mídia Educativa Brasileira: poder, saber e subjetivação.** Chapecó: Argos, 2007.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n.1, p. 33-57, jun./jul. 2001.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CAPÍTULO 8

O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: UMA REFLEXÃO SOBRE AGENTES PRIVADOS A PARTIR DO PROJETO SOMAR¹

Ana Maria Alves Saraiva²

Gleissiton Gualberto Alves da Silva³

Alany Cristina Fernandes Silva⁴

Introdução

Ao longo dos últimos anos, a Educação brasileira passou e vem passando por reformas em todos os seus níveis e etapas. Entre essas proposições que compõem a agenda reformista, tem-se: a instituição de uma Base Comum Curricular (BNCC); o fortalecimento de indicadores de desempenho como instrumento de gestão; aumento da jornada escolar; ampliação da obrigatoriedade, entre outros.

Um outro processo percebido no âmbito dessa agenda, é a incorporação de atores privados na educação pública, atuando em um processo de privatização que abrange diferentes dimensões, como, por exemplo: material didático, formação continuada de professores e gestores, aumento da informatização dos processos educacionais, tendo este último promovido

1 Este trabalho é um produto da pesquisa, “Organização do Trabalho Docente e Gestão Pedagógica no Novo Ensino Médio de Minas Gerais”, desenvolvida com apoio da FAPEMIG, por meio do Edital Universal 01/2022, sob o código APQ-01417-22.

2 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE/FaE/UFMG). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE/FAE/UFMG). Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO).

3 Professor de Sociologia na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Formado em Ciências Sociais/Licenciatura na Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói). Atualmente é mestrandando em Educação e Inclusão Social junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

4 Graduanda em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Bolsista de Iniciação Científica da pesquisa, “Organização do Trabalho Docente e Gestão Pedagógica no Novo Ensino Médio de Minas Gerais”, desenvolvida com apoio da FAPEMIG.

um aumento do controle sobre o trabalho do professor (diários eletrônicos, planilhas de acompanhamento pedagógico e outras ferramentas). Além disso, a privatização tem apresentado para a escola novas formas de organização do trabalho, como a gestão compartilhada, que é o principal objeto de análise deste trabalho.

No âmbito dessas profundas mudanças, a etapa do Ensino Médio tem sido objeto principal de agenda da política educacional, baseada no que se denomina de uma Nova Gestão Pública (NGP). Esse novo modelo de gestão é assim definido por Vigoda (2003, p. 1): “um programa de reforma do setor público que aplica conhecimentos e instrumentos da gestão empresarial e de áreas afins e que tem por finalidade melhorar a eficiência, a eficácia e o desempenho geral dos serviços públicos nas burocracias modernas”.

Para o autor, a NGP apresenta-se atrelada a um conjunto de ferramentas e técnicas que passaram a fazer parte da tomada de decisão política, como: a) o planejamento, a organização, o controle e a avaliação em detrimento da discussão sobre valores sociais; b) a crítica à democracia como empecilho à ação estatal; c) uma orientação instrumental favorecendo o uso dos critérios de economia e eficiência em vez de equidade; d) a tendência a considerar o gerenciamento como genérico, minimizando as diferenças entre o público e o privado; e) um afastamento da ciência política, filosofia ou sociologia aproximando-se muito mais das ideias administrativas práticas. A adoção desse modelo de gestão faz parte da adesão ao neoliberalismo educacional, uma tendência que tem seus primeiros experimentos nos Estados Unidos e no Reino Unido na década de 1980.

Neoliberalismo na Educação

Apple (2005) identificou quatro grupos superpostos que conseguiram mudar o discurso americano para a direita política a partir do fim da década de 1970, sendo eles os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média:

[...] o primeiro grupo é o que eu chamo de neoliberais. Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto “opção individual”. O segundo grupo, os neoconservadores, tem a visão de um passado endêmico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro é o que eu chamo de populistas autoritários – fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as instituições. E, por fim, [...] os especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino são membros de uma fração particular da nova classe média de gerentes e de profissionais qualificados (Apple, 2005, p. 13, grifos do autor).

Segundo Santos Monteiro (2021), destacam-se ações na Educação, com a prioridade dada à avaliação dos sistemas de ensino e da escola. Metas a serem atingidas para um melhor desempenho educacional e cobradas por organismos internacionais (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Fundo Monetário International, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico e outras agências de regulação internacional) que, com base nas análises sobre as relações entre educação e desenvolvimento econômico, passam a definir e a orientar o planejamento e as políticas públicas educacionais, exigindo maior controle dos resultados, ajustando-os ao consumo e à produção. Tais ações tende a influenciar uma qualidade do ensino público.

Com isso, percebe-se a crescente operacionalização dos processos de gestão escolar que vêm se estruturando em modelos de administração compartilhada com o setor privado e que, por meio de uma reorganização administrativa, intensificam o trabalho do docente e implementam uma lógica mercantil dentro do ensino básico. Esse processo de privatização da Educação pública tem avançado de diferentes formas, sendo parte das estratégias do capital para a superação de sua crise estrutural que o impele à busca incessante de novas formas de acumulação. Trata-se do processo, entendido de maneira abrangente, da transferência, por parte do poder público, da responsabilidade de efetivar o direito à educação formal para o setor privado (Adrião *et al.*, 2016; Mészáros, 2002).

De acordo com Friedman (2018), não é interessante para o governo produzir gastos com o setor da educação e com políticas públicas educacionais, justamente para que ocorram a livre concorrência e a livre escolha, pois, assim, justifica-se a intervenção do Estado. Tal lógica é ver que isso torna a Educação pública um produto a ser consumido pelos clientes, e que sua produção em massa, fazendo analogia com a indústria, é que na educação pode-se construir com eficiência.

A diferença não está entre a educação e as outras atividades, mas entre os arranjos em que o consumidor tem a liberdade de escolher e arranjos em que o produtor é quem manda e o consumidor pouco tem a dizer. Se o consumidor é livre para escolher, uma empresa só pode crescer de tamanho se produzir um artigo de sua preferência, seja por causa de sua qualidade, seja por causa de seu preço (Friedman, 2018, p. 231-232).

O caráter avaliador e regulador que o Estado gerencialista assumiu no campo educacional resulta em uma percepção equivocada do trabalho docente, que passa a ser medido também pelo desempenho individual dos alunos em testes padronizados, ou seja, os aspectos que não podem ser medidos pelas avaliações sistêmicas passam a não ter importância no

trabalho docente. Os professores acabam, pois, perdendo o interesse em desenvolver atividades que não estejam vinculadas aos indicadores de desempenho, tornando a formação dos alunos um mero treinamento para se alcançar bons resultados nas avaliações.

Assim, se constrói um conceito chamado de *empresariamento da educação de novo tipo* da educação e que desenvolve, dialeticamente, frações estruturantes do mercado educacional e dinâmicos desse processo, que expressa, sob diferentes mantos, o interesse e a ação das classes dominantes sobre a educação escolar, e uma construção de um processo hegemônico na sociedade em diferentes maneiras na educação básica e aplicações de reformas voltadas para o mercado. Neste processo são desenvolvidos blocos neoliberais que se sobressaem à hegemonia da concepção econômica de Educação, reflexiva e crítica. Tais especificidades priorizam o acúmulo do capital financeiro no mercado, com o objetivo em desenvolver uma dependência ao padrão de acumulação calcado no trabalho simples, flexível e precarizado.

Neste processo de transformação econômica, Gramsci (2016) destaca uma relação orgânica e dialética entre força e consenso, com o objetivo em construir uma hegemonia, econômica⁵ e política através de dados demonstrando uma ineficiência do setor educacional em que demonstra uma baixa qualidade de ensino a partir dos números como evasão escolar, a não inserção no ensino superior e o baixo desempenho como matemática e português.

Nesse sentido, o estado de Minas Gerais apresenta, como em outros tempos, um protagonismo na adesão aos modelos propostos para a educação básica. Na agenda da política educacional do Estado para essa etapa, destacam-se nos anos recentes (2018 - 2022), a implantação do Novo Ensino Médio e, ao mesmo tempo, do projeto de privatização por gestão híbrida, denominado Projeto Somar.

O Projeto Somar é uma iniciativa de gestão híbrida que prevê o compartilhamento de gestão de escolas da rede estadual que ofertam Ensino Médio, com Organizações Sociais da Sociedade Civil (OSC). De acordo com o site da Secretaria de Educação, o objetivo do programa é “a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, buscando diferentes estratégias para a implementação do Novo Ensino Médio, mais aberto ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (SEE-MG, 2021).

Neste contexto é importante promover uma reflexão sobre a atuação dos agentes privados no Novo Ensino Médio e tendo como apporte o Projeto Somar, implementado como projeto piloto em três escolas em Belo Horizonte e região metropolitana no Estado de Minas Gerais.

5 Desde que havia sido desencadeada, a nova concepção de mundo inaugurada por Marx tinha municiado muitas organizações operárias e inspirado diversos intelectuais e políticos. Em sintonia com essa visão, Gramsci também acreditava que a compreensão de si mesmo e a das contradições da sociedade acontecem pela inserção ativa nos embates hegemônicos.

Novo Ensino Médio e o Setor privado

A reestruturação do Ensino Médio, doravante denominado NEM, foi instituída pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), a partir da regulamentação de Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 (MP 746/2016) (Brasil, 2016), ambas tratando da reforma da etapa do Ensino Médio. Essa reforma traz alterações à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a primeira delas se refere à carga horária, correspondendo a 1.800 horas, que deverá apresentar, obrigatoriamente, os conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Educação Física, Filosofia, Sociologia e Artes, em articulação com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do Ensino Médio. A segunda alteração é a inserção do denominado Itinerário Formativo, de pelo menos 1.200 horas (Brasil, 2018), que são unidades curriculares voltadas para a preparação para o futuro. Os itinerários pretendem aprofundar nos componentes curriculares, de acordo com sua área de preferência, assim definidas:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional.

De acordo com a proposta do Novo Ensino Médio, os currículos devem levar em conta a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação socioemocional. O currículo para o Novo Ensino Médio será composto da BNCC e de itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares.

Sendo assim, a reforma do Ensino Médio foi aplicada no ensino básico, modificando toda uma estrutura pedagógica juntamente com a transposição didática em sala de aula. No entanto, para ser aprovada, são promovidas audiências públicas e, por meio dos organismos internacionais, apresentam dados sobre o NEM. Segundo Freitas (2018), desenvolver um ambiente de caos educacional é o primeiro passo utilizado pelos reformadores para se efetivar as reformas, sendo as avaliações de larga escala utilizadas como instrumento político para enfatizar a crise da Educação pública e promover as soluções criadas pelos empresários.

Em conjunto, a publicação visa, mais, no primeiro momento, documentar a crise da educação secundária do que desenhar uma política para o Ensino Médio nacional. Esta tarefa ficará explícita em outras publicações, como revelam as palavras de Wanda Engel, superintendente do Instituto Unibanco: “[...] o

evento tornou evidente a necessidade de um movimento contínuo de reflexão e ação, voltado para a reversão do quadro apresentado. Esta publicação é um ‘passo’ desse movimento” (Instituto Unibanco, 2010, p. 3).

Construiram-se diretrizes para a reformulação do Ensino Médio que se encontra em **Educação em Debate: por um salto de qualidade na Educação Básica**, publicado pelo Todos pela Educação, em 2013. Debates foram sendo desenvolvidos e resultaram uma série de ações e na criação de documentos encaminhados para uma agenda, na qual foi definida a criação de grupos de assessoramento com o objetivo de formular propostas de políticas públicas para a melhoria da qualidade na concepção dos empresários do ensino brasileiro.

Os agentes reformadores da Educação afirmam existir uma crise de qualidade no Ensino Médio. Tendo como base comprovada através da estagnação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e pelo desempenho dos estudantes no *Programme for International Student Assessment (PISA)*, realizado pela Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Todos Pela Educação, 2013, p. 65-68).

Sendo assim foi apresentado um diagnóstico que indica grandes metas a serem superadas nessa etapa de ensino: 1) universalização do acesso; 2) altos níveis de reprovação; 3) abandono e evasão escolar; 4) distorções idade-série. E que seriam vários os entraves para superá-los: pouco tempo de exposição dos alunos à aprendizagem; problemas de desempenho dos alunos do Ensino Médio noturno; deficiências na formação docente; currículo extenso, com 13 ou mais disciplinas, não atrativo para a maioria dos estudantes; falta de cursos profissionais e técnicos de nível médio (Todos Pela Educação, 2013).

A proliferação de políticas organizacionais e administrativas, com o viés de reformar a Administração Pública, concentra-se com a necessidade de ajuste estrutural defendido por governos neoliberais, em que se fazem necessários a diminuição do Estado, a racionalização da produção e dos gastos, além do aumento da produtividade e eficiência da máquina pública.

Foi nesse contexto que se aprovou o Novo Ensino Médio em Minas Gerais, que passou por uma transformação curricular no qual a reforma se materializa a partir de 5 eixos principais: a) a flexibilização curricular; b) a ampliação da carga horária; c) a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; d) a criação dos Itinerários Formativos; e) a inserção da Base Nacional Comum Curricular no currículo do Ensino Médio.

De todo modo, o Projeto Somar segue um modelo administrativo público e privado propondo novos moldes de gestão, com a justificativa de

uma melhoria na qualidade de ensino, e ao mesmo tempo dialogando com o NEM. O projeto propõe a inserção de atores privados com o objetivo de uma melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Sendo assim, se faz necessário compreender a política de uma gestão híbrida no Novo Ensino Médio.

O Projeto Somar

A partir da Lei nº 9.637/1998 (Brasil, 1998), que dispõe sobre a qualificação das entidades como Organizações Sociais (OSs), também foi criado o Programa Nacional de Publicização, que tem como objetivo assegurar a absorção de atividades desenvolvidas por entidades ou órgãos públicos por essas organizações sociais. Desse modo, surge o caminho de privatização na Educação pública, que vai trazer novos moldes de execução das atividades administrativas e das próprias políticas pedagógicas internas da escola, gerando riscos e desafios na concepção de uma Educação pública, gratuita e de qualidade.

Vê-se, portanto, que é por meio do denominado terceiro setor, que entidades privadas passam a fazer parte da gestão pública. São também consideradas entidades do terceiro setor as OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público), que podem firmar parcerias e receber doações de empresas privadas; e as ONGs (Organizações Não Governamentais), entidades privadas, sem fins lucrativos, com o objetivo de melhoria em algum campo da sociedade. Apontando a vigência desse tipo de gerenciamento privado em serviços públicos, e mais especificamente na educação escolar, é necessário compreender que esse tipo de gestão, além de se situar no âmbito administrativo, também pode gerir as diretrizes político-pedagógicas da escola, visando uma maior produtividade e racionalização da organização do trabalho e dos custos, tornando-se um complexo mecanismo, o que além de não garantir a qualidade da educação, força e reforça o “[...] crescente processo de perda do controle do processo de trabalho [...]” (Miranda, 2011, p. 318).

O Projeto Somar é uma política que prevê a gestão híbrida de escolas de Ensino Médio com a participação de Organizações Sociais da Sociedade Civil (OSC)⁶ na rede estadual em Minas Gerais. Este é ainda um projeto recente, apresentado por meio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) em 2021, e implementado em três escolas como projeto piloto neste ano de 2022. Segundo a Secretaria Estadual de Educação, o projeto está amparado pela Lei Federal nº 13.019/2014 (Brasil, 2014) e pelo Decreto Estadual nº 47.132/2017 (Minas Gerais, 2017), que dispõe sobre as parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil.

⁶ Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Trata-se da qualificação de organizações privadas interessadas em atuar no tratamento dos temas da “questão social” com financiamento público, sem visar ao lucro.

O projeto está sendo aplicado em três escolas da rede estadual em Minas Gerais que oferecem exclusivamente o Ensino Médio e apresentam indicadores educacionais abaixo da média do Estado. De acordo com o site da Secretaria de Educação, o Projeto Somar tem como objetivo apresentar uma melhoria na educação a partir de um novo modelo de gestão escolar. Com isso promove um discurso sobre efetividade na qualidade educacional, e de acordo com a secretaria de Educação (SEE).

As escolas que participarão desse projeto permanecem públicas e gratuitas, a mudança será na gestão híbrida: a OS selecionada será responsável por gerir a escola junto com um diretor do quadro da carreira estadual. A Secretaria de Educação de Minas Gerais traz uma perspectiva visando a eficácia e melhoria na condição na qualidade de ensino.

Eficácia, visando garantir que a parceria está sendo executada conforme esperado, com periodicidade semestral. Exemplos: carga horária executada (curricular e extra); percentual de estudantes que realizaram as avaliações de rede realizadas pela SEE; percentual de estudantes que realizaram as avaliações externas (PROEB e SAEB); atualização tempestiva dos sistemas de informação, entre outros. Efetividade, visando garantir que os resultados do novo modelo de gestão estão sendo alcançados satisfatoriamente, com periodicidade anual. Principais indicadores: resultado no IDEB, desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa (PROEB). Desempenho dos estudantes em Matemática (PROEB). Taxa de Aprovação, Taxa de Reprovação, Taxa de Abandono, Satisfação da comunidade escolar (medida por meio de pesquisa) (SEE-MG, 2021, s/p).

O projeto Somar é apresentado pelo Estado de Minas Gerais tendo como objetivo: desenvolver um programa inovador no Novo Ensino Médio de Minas Gerais. Com o objetivo de uma melhoria no desempenho dos estudantes, e um novo modelo de gestão híbrida, buscando diferentes estratégias com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino em um novo modelo de gestão, que visa o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Para seleção das organizações que fariam a gestão híbrida, foi publicado em 11 de maio de 2021, os editais com a chamada para as OSC interessadas em participar do Projeto. O Governo adotou como estratégia lançar três editais (um para cada escola participante). Nos editais, constam os critérios para a inscrição das instituições interessadas e uma tabela com a pontuação de cada item que seria avaliado, dentre eles, a apresentação de um currículo diferenciado e a logística de implantação das mudanças na escola. Além disso, reafirma-se a busca pela qualidade, uma vez que o edital afirma que um dos objetivos do programa é a busca da melhoria dos resultados.

Neste contexto, é importante analisar de forma detalhada alguns editais que foram apresentados na implementação do Projeto Somar e os critérios de análise a partir do qual o movimento se concretizou e suas

consequências a partir da implementação deste projeto. Apesar do projeto ainda estar na fase inicial de implementação, é necessário desenvolver categorias teóricas que permitem a indicação de alguns pontos importantes.

A Secretaria de Educação de Minas Gerais publicou editais público para as três escolas que foram indicadas como experiência piloto do Projeto Somar. No primeiro momento, três escolas foram selecionadas pela Ceteb: Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, uma empresa privada sem fins lucrativos que administra um colégio homônimo em Feira de Santana - BA. Ceteb, como proposta pedagógica, desenvolve um projeto pedagógico com o objetivo trabalhar disciplinas como empreendedorismo, projeto de vida, plano de carreira e dentre outros seguindo a nova lógica do mercado. A educação oferecida pela escola e pontos centrais da contrarreforma do Ensino Médio em curso no País.

CETEB publicou um edital para a contratação de profissionais para as escolas do Projetos. Foram disponibilizadas vagas para as áreas profissionais básicas para o funcionamento de uma escola: profissionais administrativos, para o atendimento da biblioteca, acompanhamento e supervisão pedagógica, profissionais de serviços gerais, limpeza e cozinha, com carga horária variando de 20 a 40 horas semanais. Na contratação dos professores, são condicionados uma carga horária específica e o não vínculo com o Estado. Sendo assim, os docentes efetivos aprovados via concurso público foram remanejados para outras escolas da rede pública em Minas Gerais. Conclui-se que os profissionais serão contratados pela CLT, sem nenhum vínculo empregatício com o Estado de Minas Gerais.

A implementação do público privado para a Educação pública a partir do Projeto Somar

O debate sobre uma gestão híbrida⁷ se inicia com o discurso em apresentar uma maior eficácia devido à ineficiência do setor público. Assim, esse novo modelo começa a ganhar força e se expandir no cenário educacional. Uma gestão empresarial tem como meta apresentar indicadores de melhora no ensino e aprendizagem e nos indicadores de média de alunos por turma, média de horas-aula diária, taxa da distorção idade-série e gestão da escola. No entanto é necessário promover uma reflexão sobre uma melhora nos índices educacionais, e se de fato está sendo aplicado uma ideologia liberal com a finalidade em exercer um pensamento econômico liberal dentro das escolas, gerando um controle na Educação como um todo.

⁷ O hibridismo confirma que o Brasil comporta um sistema de educação hierarquizado e diversificado (Martins; Neves, 2015).

A destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas. Com isso, a escola passa a ser uma empresa educacional (...). Isso ainda permite que outro objetivo do neoliberalismo seja atingido: ao obter, pelo acesso à gestão, o controle do processo educativo da juventude, instala a hegemonia das ideias neoliberais (Freitas, 2018, p. 55).

Mediante à espera de resultados, o Projeto Somar terá que alcançar metas a partir de uma gestão híbrida entre as escolas selecionadas. Vale destacar o questionamento tendo como novas práticas um Estado Avaliador (Laval, 2004). Notam-se novos moldes em promover uma avaliação dos estudantes e desconsideram-se fatores como o capital cultural, familiar e econômico. Desta forma, acaba focando mais na medida (no indicador/índice) do que no que está sendo medido, desviando a atenção daquilo que é essencial. De todo modo, é importante observar que as dimensões mais importantes do processo educativo nem sempre conseguiram avaliar testes padronizados (Freitas, 2018).

Utilizando o conceito do materialismo histórico-dialético⁸, é necessário promover uma interpretação que público e privado formam uma unidade dialeticamente contraditória, ou seja, uma unidade de opostos. Significa que público e privado possuem características diferentes uma da outra. Enquanto a iniciativa pública possui fundamentos, interesses e finalidades, a iniciativa privada historicamente abrange demandas distintas e como consequência anula uma realidade concreta. A relação entre eles é engendrada por uma profunda contradição e não pela convergência como o termo parceria sugere. Chaui (1999) traz que é importante destacar a finalidades de ambos os setores e suas especificidades entre o Estado e público privado.

É necessário compreender que as organizações reconhecidas como filantrópicas, comunitárias, confessionais, terceiro setor ou OSCIPs são expressões contemporâneas de empresas sociais porque não visam extração de mais-valor, mas precisam atuar com princípios e métodos das empresas tradicionais para que possam disputar a concorrência de mercado e obter recursos públicos para suas operações. Portanto, é necessário interpretar práticas contemporâneas das forças políticas a partir das instituições sociais e atuação das empresas sociais e sua representatividade.

É importante destacar que o termo parceria é insuficiente para qualificar o conteúdo histórico da relação público-privada. Adrião (2014, p. 9) afirma que se acredita que a adoção de expressões como parceria público-

8 O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

-privada (ainda que adotadas em outros trabalhos) sirva mais ao acobertamento dos processos em análise do que a explicá-los. A começar pelo fato de não se tratar de relação colaborativa entre setores que atuariam horizontalmente, como à primeira vista o termo “parceria” pode indicar.

Observa-se uma criação para o mercado educacional através de parcerias entre o capital e a Educação. Portanto, é necessário compreender o produto por meio do conceito da filantropia do capital a partir do qual é possível entender o interesse dos grupos empresariais pela Educação. Neste caso, desenvolvem-se argumento de descentralização e uma divisão de responsabilidades, e observa-se espaço para o avanço do capital privado a partir de ações políticas.

Considerações finais

De acordo com Saviani (2011), a pedagogia histórico-crítica prima por uma Educação que se apresente como elemento capaz de se fazer refletir sobre a realidade dos sujeitos. Com o objetivo de promover uma reflexão e, consequentemente, a percepção do caráter contraditório dos processos sociais, isto é, da sociedade como um todo, o sentido de Educação deve ser capaz de conduzir os sujeitos a entender a necessidade de intervirem, num movimento dialético rumo “à transformação da sociedade, e não a sua manutenção, a sua perpetuação” (p. 80).

Neste contexto, a reforma do Ensino Médio remete a uma política colocada em curso pelo Estado brasileiro com o intuito de promover uma mudança estrutural curricular com apoio dos agentes da iniciativa privada. Vê-se, portanto, que o NEM visa uma educação instrumental e reducionista defendida pela classe dominante. Neves (2005, p. 26) chama a atenção para a perspectiva de que, nesse sentido, o Estado capitalista torna-se educador, impondo-se “à complexa tarefa de formar um certo ‘homem coletivo’, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociedade burguesa”.

Revelando o que Foucault (1986) aborda sobre análise de discurso, vê-se que o Estado vem seguindo uma dinâmica de apropriar-se de um discurso em reproduzir uma lógica no campo discursivo neoliberal, tornando-se importante compreender o objetivo do Estado gerencialista, que direciona formações políticas econômicas. O Projeto Somar é uma ação que promove impactos efetivos às escolas e aos indivíduos envolvidos devido ao seu processo de uma gestão híbrida e com pouca participação da comunidade escolar, docentes e estudantes em função dos moldes de privatização, visando uma escola mercadológica.

Referências

ADRIÃO, T. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24613>.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranya; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo Bottura; XIMENES, Salomão Barros. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016.

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado:** compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARRUDA JUNIOR, H. Análise pragmática da teoria do mercado livre sob o ponto de vista da ética em Milton Friedman. *Revista Eletrônica de Filosofia*, São Paulo, n. 2, p. 064-073, jul./dez. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 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.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999 (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm

BRASIL. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio

em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Disponível em: <https://goo.gl/6r2ddr>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível no link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017.pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República (Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos). Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm

CHAUÍ, Marilena de Souza. Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne comprehensível. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 5-3, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREITAS, L. C. de. *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, M. *Livre para escolher*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. v. 3.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório Educação Básica*. 2010.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, M. L. W. (ed.). *Direita para o social e esquerda para o capital: Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. Xamã, 2010.

MÉSZÁROS, I. *Para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAS GERAIS (Estado). *Decreto nº 47.132, de 20/01/2017*. Regulamenta a Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de

atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/47132/2017/>

MINAS GERAIS (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. (org.). **Cartilha Projeto Somar.** 2022c. Disponível em:<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/cards%20Projeto%20SOMAR.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

MIRANDA, A. K. **As lutas dos trabalhadores da educação:** do novo sindicalismo à ruptura com a CUT. 2011. 400f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, UFF, Niterói, 2011.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). **Projeto Somar.** Edital n. 5 2021. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/documents?category_id=16899.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em debate:** por um salto de qualidade na educação básica. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Educa%C3%A7ao-em-debate.-Por-um-salto-de-qualidade-na-Educa%C3%A7ao-B%C3%A1sica.pdf>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise sobre o projeto de lei nº 5.230/2023, enviado pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional, sobre o Novo Ensino Médio.** Novembro, 2023. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/03/Nota-tecnica_Novo-Ensino-Medio_novembro_Todos-Pela-Educacao-1.pdf

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota do Todos Pela Educação sobre a MP do Ensino Médio. Todos pela Educação.

VIGODA, Eran. New public management. In: RABIN, Jack (ed.). **Encyclopedia of Public Administration and Public Policy.** New York: Marcel Dekker, 2003. v. 2.

CAPÍTULO 9

A ESCOLA OCULTA: OS INSTITUTOS FEDERAIS NA MARGEM DA (CONTRA) REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Helen Cristina do Carmo¹

Jorddana Rocha de Almeida²

O presente capítulo apresenta um ponto de vista sobre os desafios enfrentados pelos Institutos Federais, sobretudo após a implementação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que institui a reforma do Ensino Médio, aqui entendida como contrarreforma. Partimos do pressuposto de que a implementação dessa Lei implica em significativas e nefastas mudanças para a Educação no País. Abordaremos a falta de visibilidade dos Institutos Federais (IFs), o não reconhecimento da experiência dessas instituições e algumas das diversas consequências em sua organização.

Assumiremos aqui a terminologia contrarreforma, em diálogo com Duarte *et al.* (2020), para demarcar a nossa posição político-pedagógica, na qual compreendemos que esta legislação corrobora com um conjunto de retrocessos de direitos sociais, especialmente em relação à Educação, que temos visto ocorrer e atingir especialmente as juventudes brasileiras. Assim, fortalecemos o argumento de que ela desfacela o conceito de Educação presente na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (Lei nº 9394/96) (Brasil, 1996), reduzindo a Educação à etapa de instrumentalização do ensino que atende às necessidades do capitalismo contemporâneo, como “a flexibilização do mercado de trabalho e às demandas do empresariado, desconsiderando os saberes docentes e os anseios das(os) jovens brasileiras(os) por uma educação de qualidade, em diálogo com seus interesses e necessidades” (Duarte *et al.* 2020, p. 4).

¹ Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Trabalha como Pedagoga no Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG e integra a equipe de coordenação do Programa Observatório da Juventude da UFMG.

² Pedagoga (IFMG/Sabará), Especialista em Psicologia Educacional (UNIVALE). Mestre e doutora em Educação pela UFMG e integrante do Programa Observatório da Juventude.

É importante destacar que os olhares aqui compartilhados são frutos da experiência e percepções de servidoras técnica-administrativas, que atuam como pedagogas em um dos Institutos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), desde os anos 2014/2015. Por isto mesmo, são olhares acompanhados da potencialidade da experiência vivida, mas também dos limites de um ponto de vista sob recorte.

A partir de uma análise que buscou mapear desde o ano de 2018³ os percursos da reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), nas escolas públicas de Minas Gerais, buscamos identificar a aproximação das discussões acerca desta legislação e suas possíveis repercuções no Instituto Federal de Minas Gerais. Para isso, utilizamos estudo documental e bibliográfico.

Vale destacar, com base no trabalho de Carmo (2022), que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou por muitas transformações desde a sua criação, em 1909, com as Escolas de Aprendizes Artífices, até o ano de 2008, quando ganhou o *status* de rede federal em sua atual configuração, com a Lei nº. 11.892/2008 (Brasil, 2008). Até o início dos anos 2000, as escolas técnicas federais contavam com poucas unidades, geralmente localizadas nos centros urbanos, com exceção das escolas agrotécnicas. Após 15 anos, essa configuração mudou bastante, tanto em número de escolas, quanto no alcance geográfico. Tais mudanças foram acompanhadas de novas chances de inserção dos/as estudantes, que puderam observar a chegada dessas instituições em locais nunca imaginados, como periferias, bairros de cidades das regiões metropolitanas, pequenas e médias cidades no interior dos Estados. Nesse período, também foi instituído o sistema de cotas para garantia de acesso a estudantes originários/as da rede pública de ensino, bem como reserva para negros/as e indígenas.

De maneira geral, pode-se dizer que foi quintuplicado o número de escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. E, assim como toda expansão do acesso ao ensino, essa reconfiguração trouxe consigo a presença de estudantes com perfis diferentes daquele que tradicionalmente acessava esse tipo de escola, com novas demandas e indagações, que precisam ser levadas em consideração no âmbito das propostas de reformulação políticas, teóricas e metodológicas. Mas é importante destacar que todo avanço dos últimos anos, especialmente em relação à rede federal, tem sido posto em questão. No âmbito nacional, enfrentamos uma série de perdas de direitos, agravados com a troca do

³ Desde o ano de 2018 as autoras atuam como Pesquisadoras do EMPesquisa na Faculdade de Educação da UFMG, com a pesquisa nomeada: "A reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017: percursos das redes estaduais de ensino, dos Institutos Federais e das E-Tecs".

governo federal, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, que foi substituída por Michel Temer, em um processo entendido por muitos estudiosos como golpe político (Duarte *et al.* 2020).

As consequências da nova configuração governamental foram sentidas de maneiras diversas pela sociedade brasileira, atingindo diferentes esferas dos direitos até então conquistados. No caso específico da Educação, as perdas estão vinculadas à nítida inflexão na política educacional, fomentada pela promulgação da Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016, que, entre outras decisões, limitou por 20 anos os gastos públicos. Para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, especialmente aqueles em fase de implantação, o congelamento dos gastos, após seguidos cortes, tem resultado, em muitos casos, na inanição de algumas unidades, com risco de fechamento.

No contexto específico do Ensino Médio, reforçamos a nefasta reforma direcionada a essa etapa da educação básica (Lei nº 13.415/2017) (Brasil 2017), resultado, entre outros fatores, de um discurso que defendia a urgência de sua implantação via medida provisória, e que supriu o debate social, a manifestação democrática e a participação das comunidades escolares. Excluindo, principalmente as juventudes de estudantes inseridas neste cenário.

De forma paradoxal, o governo federal limitou os gastos públicos por 20 anos e em seguida implementou uma “reforma” do Ensino Médio que prometia, entre muitas mudanças, ampliar o tempo escolar por meio da educação em tempo integral. De maneira simplista, o que tem ocorrido é a promoção de uma alteração curricular brusca, criticada por vários estudiosos do Ensino Médio brasileiro (Duarte *et al.*, 2020; Ferretti; Silva, 2017; Krawczyk; Ferretti, 2017; Ribeiro da Silva; Araújo, 2021), com quase nenhum investimento.

A contrarreforma do EM na articulação com IFs: implicações nefastas

Pensando em uma proposta mais alargada sobre o Ensino Médio, do ponto de vista pedagógico, a educação profissional integrada ao Ensino Médio – conforme descrita e normatizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996) (Brasil, 1996) e a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), que institui os Institutos Federais –, deveria buscar romper com o modelo meramente técnico, buscando um novo paradigma que pudesse se adaptar às diferentes realidades, corresponder com as novas demandas do mundo do trabalho e considerar a complexidade plural e diversa que constitui a condição juvenil brasileira, como nos lembra Dayrell e Carrano (2014).

Porém, a proposta do “Novo” Ensino Médio acabou desembocando na manutenção e reprodução da dualidade estrutural, na qual a Educação Profissional se daria paralela ou após a conclusão do Ensino Médio. Além

de atender as demandas de formação aligeiradas, voltadas para a ideia de produtividade e enfoque no mercado, em função das necessidades do setor produtivo, segundo Frigotto (2005). Na contramão de uma formação omni-lateral de dimensões humanas e técnicas como premissas da proposta de Educação Profissional posta na LDBEN/1996.

É importante ressaltar que historicamente a trajetória da educação básica, especialmente a etapa do Ensino Médio, foi marcada por reformas que apontavam para novas roupagens para a velha lógica de transformar a educação em “mercadoria”. “A educação passa, cada vez mais, a ser um investimento econômico, desvinculada de sua real função social. As reformas declararam, simbolicamente, o papel do capitalismo global no destino nacional” (Lemos *et al.*, 2017). Ora o enfoque da Educação era orientado para o “desenvolvimento”, presente durante a década de 70. Ora pela noção de Educação voltada para o mercado, nos anos seguintes.

Cabe mencionar também que o processo de redemocratização vivido no Brasil nos anos 80 foi fundamental para a construção de reflexões e participação política organizada rumo a controvérsias da lógica mercadológica da Educação. Alguns autores afirmam que:

o embate para revogar o Decreto 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e projeto educativo mais amplo, que tem um sentido explícito de superação [...] a regressão social e educacional sob a égide de ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 53).

Essa afirmação se apresenta como contraponto e redirecionamento para um projeto educativo mais amplo proposto no contexto político de 1988, engendrado nas discussões de reformulação da própria LDBEN. Esse processo possibilitou retomar a compreensão de que a função da Educação Profissional e Tecnológica “não se restringe a preparação de recursos humanos demandadas pelo mercado de trabalho, mas tem a ver com a formação intelectual, cultural, profissional, social, política e ética de cidadãos que sejam tanto trabalhadores produtivos quanto agentes na construção da equidade social” (Lemos *et al.*, 2017, p. 456).

No atual contexto social, cultural, político e econômico vividos, a contrarreforma proposta pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), aqui bastante mencionada, segue a mesma lógica de reprodução da dualidade na formação da etapa final da educação básica, dicotomizando o processo educativo para aqueles que devem dominar (ensino científico intelectual) e o ensino profissionalizante para os que devem ser dominados. Trata-se de uma complexificação da retomada do paradigma tecnicista e neoliberal de Educação, em

que o ensino está estritamente voltado para as necessidades econômicas e exigências do setor produtivo, e da dualidade histórica no sistema educacional. Além de nefastamente ampliar as desigualdades sociais, econômicas e culturais vividas, especialmente, nas camadas populares.

Ao avaliar os aspectos negligenciados pela contrarreforma do Ensino Médio, fica evidente que o modelo de reforma proposto ignora, desde sua concepção até a implantação, a precariedade da maior parte das escolas públicas regulares e a necessidade urgente de investimentos financeiros e políticas de valorização dos profissionais da Educação.

Ela ainda propõe um modelo aventureiro de escola de tempo integral, com alternativas precárias e baratas, que se contrapõe à experiência exitosa das escolas federais que ofertam essa modalidade de ensino. Tratam-se de instituições com docentes e técnicos/as em Educação altamente qualificados/as, com remuneração e plano de carreira satisfatórios, além de espaços físicos minimamente estruturados e equipados, em geral. Esse conjunto de fatores, experienciados na rede federal, tem resultado, ao longo dos anos, no bom desempenho dos/as estudantes em avaliações governamentais de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nesse contexto e considerando todo o processo de concepção e implementação da contrarreforma do Ensino Médio vigente, nota-se que em nenhum momento o trabalho desenvolvido nas escolas da rede federal serviu como referência, ou sequer consulta, para o chamado "Novo Ensino Médio". É possível afirmar que a experiência dos IFs ficou ocultada, como escola que se propunha ampliar a oferta da educação profissional e tecnológica, com base na perspectiva do Ensino Médio integrado ao técnico, em busca do rompimento da perspectiva dual do Ensino Médio. Entre outros fatores, recordemos que, em 2016, 96% dos institutos e centros federais foram excluídos da divulgação dos dados do ENEM, por escola, em 2015. Este fato causou grande debate e desconfiança nas comunidades dessas instituições, especialmente quando se reforçava diariamente, sobretudo em veículos midiáticos hegemônicos, a alegada "crise" do Ensino Médio público brasileiro.

A ausência de dados dos IFs, CEFETs e demais escolas da rede federal que apresentaram desempenho acima da média nacional e costumavam figurar no topo das listas que compararam o desempenho acadêmico dos/as estudantes da rede pública abriu espaço, não por acaso, para a rede privada promover suas escolas entre aquelas com média mais alta. Assim, corroborou-se com o discurso de "crise" do Ensino Médio e de falência de qualquer modelo público existente.

Foi nesse cenário de pressão política e interesses mercadológicos, pautados na retomada e fortalecimento de uma concepção de educação e ensino formal tecnicista e neoliberal, que uma série de contrarreformas educacionais vêm repercutindo de maneira significativa a configuração do

Ensino Médio brasileiro e, sem dúvidas, o próprio Ensino Médio Integrado dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Piolli e Sala (2021, p. 2) assinalam que:

embora o foco da reforma tenha sido, naquele momento, a etapa final da educação básica, ela também trouxe importantes consequências para a Educação Profissional de nível médio. Apesar de a Lei 13.415/2017 não ter alterado a seção 35-A da LDB, que trata especificamente “da educação profissional técnica de nível médio”, dando a falsa impressão de que a reforma não atingia a Educação Profissional, ela teve consequências diretas para essa modalidade de ensino. Ao colocar a “formação técnica e profissional” como um dos itinerários formativos do próprio Ensino Médio, alterou, por via indireta, a Educação Profissional técnica de nível médio, sobretudo, em suas formas de articulação com a educação básica.

Podemos dizer que em um primeiro momento, esta “falsa impressão de imunidade” se fez presente no cotidiano do Instituto em questão, chegando ao ponto de haver pouca discussão oficial sobre o tema e ausência de fortalecimento de debates e posicionamentos políticos e normativos efetivos nas diversas dinâmicas dos *campi*. Mas, vale ressaltar o investimento realizado no ano de 2018, pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), junto ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), na construção de Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como política prioritária na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O objetivo deste documento foi induzir um alinhamento na oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas instituições da RFEPCT vinculadas ao CONIF, na busca pela afirmação e defesa do Ensino Médio Integrado, bem como manifestação de repúdio à Lei nº. 13.415/2017 (Brasil, 2017), incluindo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Porém, na medida em que a contrarreforma foi ganhando lastro, a temática tornou-se imperativa, ganhando contornos de preocupação e urgência especialmente no que dizia respeito à possibilidade de desobrigação de algumas disciplinas e posteriormente no impacto da nova configuração dos livros didáticos e possíveis construções de currículos de referência institucional em alguns IFs.

Outros temas ecoaram nos corredores da Instituição, como a possibilidade de vinculação com a rede estadual e a oferta de um ou mais itinerários formativos, em consonância com discursos que circulavam no contexto nacional, numa tentativa tardia de conectar a experiência dos Institutos Federais e a contrarreforma do Ensino Médio. Mas pelo que constatamos,

essa ideia era naturalmente inexequível, já que ia no sentido oposto à identidade dos Institutos Federais, que busca efetivar uma concepção de educação humana integral e, como nos lembra Pacheco (2010, p. 14), “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” e não meramente na formação profissional aventureira, de baixa qualidade e a serviço de um atendimento apressado às ditas necessidades do mercado de trabalho.

Nesse contexto, a possibilidade de incorporação da carga horária estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas matrizes de Ensino Médio Integrado não apenas marca o início da implementação da contrarreforma do Ensino Médio nos Institutos Federais, mas também sinaliza a possibilidade de inviabilização da proposta original dos Institutos. Isso ocorre porque a integração curricular e a inseparabilidade entre a formação geral e a formação técnica tornam-se incompatíveis com as limitações impostas por uma carga horária máxima de 1.800 horas para a formação geral. Dessa forma, em vez de promover a integração curricular, o que prevalecerá é a desintegração, a divisão do currículo em dois blocos distintos, retomando, em nova roupagem, a perspectiva dualista do Ensino Médio, resultando em uma versão simulada de currículo integrado. Ou seja, um curso técnico concomitante disfarçado de Ensino Médio Integrado, ao invés de dedicar esforços no fortalecimento e melhorias da proposta de Ensino Médio Integrado vivida nos diferentes contextos e realidades do IFs.

Em busca de desocultamentos possíveis, algumas considerações finais

Ao refletirmos sobre o Ensino Médio que desejamos para nossas juventudes, defendemos um processo de escolarização ao longo da vida, culminando nessa fase uma gama de experiências significativas, potentes, configurando a escola como um lugar de suporte. Defendemos que o Ensino Médio seja tempo e espaço de descobertas, de altas expectativas, de projeções irrestritas. Lugar e tempo de encontro entre pares e encontros intergeracionais, de experimentações, de mudanças de ideias, de ensaios, de tentativas e erros. Espaço e tempo para as juventudes que desejarem se formar profissionalmente, mas ainda assim, ter acesso a uma gama de conhecimentos que as permitam ser o que quiserem. O Ensino Médio deve ser lugar/tempo de reflexões críticas, de construção e reforço de posicionamentos éticos, de acesso e construção do conhecimento científico.

Porém, o que percebemos é que esse “Novo” Ensino Médio vai no sentido oposto. Ao invés de alargamento, identificamos limitação. Ao invés de possibilidade de sonhos, observamos restrição/prescrição/impeditimento. Diferente dos preceitos do Ensino Médio Integrado, empobrece a formação geral, desinveste nas ricas relações, precariza a condição docente, amplia e cria novas desigualdades.

Outro aspecto relevante neste debate é o modo como concepções tão caras no campo de estudo sobre juventudes e escola, como autonomia, participação, integração curricular, educação profissional, projeto de vida e outras estão sendo sequestradas, arbitrariamente utilizadas, para compor uma proposta contraditória de educação integrada e currículo integrado que, na verdade, anula a centralidade dos sujeitos, desconsiderando completamente as realidades juvenis, estruturais e conjunturais nas quais as Instituições de Ensino públicas estão inseridas.

E, especificamente nos contextos dos IFs, com base no IFMG, vale ressaltar o desafio de não cairmos nos discursos formatados, reproduzidos e rearticulados, que dizem de uma necessidade de reformulação curricular visando, por exemplo, uma unificação das matrizes curriculares entre os IFs e dentro do próprio IFMG, para atender às indicações da BNCC, que na verdade podem seguir o rumo de uma falsa e camouflada ideia de integração, culminando em desintegração e descontextualização das diferentes e diversas realidades educacionais, políticas e identitárias existentes. E, desse modo, apontam para a fragilidade na centralidade da formação humana e cidadã dos sujeitos com os quais os processos se realizam, como um dos princípios nos quais os IFs foram pensados, criados e precisam se manter vivos nas suas complexas e desafiadoras experiências.

Nesse sentido, reforçamos que, atualmente, a concepção de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais ainda se apresenta como uma alternativa à proposta estabelecida pela contrarreforma do Ensino Médio, desde que seja preservado em sua essência, incluindo valorização da sua possibilidade de romper com as múltiplas formas de opressão, exploração e segregação produzidas pelo sistema capitalista e suas lógicas neoliberais e colonizadoras. Denunciamos a conveniente ocultação desta experiência de Educação pública brasileira e o lugar marginal relegado à rede federal na discussão sobre o Ensino Médio.

Por fim, reafirmamos que a promoção e a busca contínua pela melhoria do Ensino Médio Integrado são responsabilidades compartilhadas por todos os setores comprometidos com a democratização da Educação e a promoção de um modelo que viabilize o desenvolvimento humano, a integração social, a assimilação da cultura e a aquisição de conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, visando à plena participação dos jovens na sociedade democrática e no mundo e mercado de trabalho como sujeitos socioculturais de direitos, deveres e desejos.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 de dezembro 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- CARMO, H. C. do. “É difícil, mas é bom”: ser jovem no contexto do Ensino Médio integrado. 2022. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 102-133.
- DUARTE, Adriana; REIS, Juliana; CORREA, Licínia; SALES, Shirlei. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. *Roteiro*, v. 45, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A gênese do decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.
- KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.
- LEMOS, Luiz Henrique de Gouvêa; SILVA, Margareth Nunes da; COSTA, Maria Cledilma Ferreira da Silva; LOPES, Maria Verônica de Medeiros; ALBUQUERQUE, Stella Lima de. A reforma do Ensino Médio integrado

a partir da lei nº 13.415/2017: nova lei – velhos interesses – um recorte histórico a partir do decreto nº 2.208/97 aos dias atuais. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Natal: IFRN, 2010.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do Ensino Médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020138, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1543. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1543>. Acesso em: 14 abr. 2021.

RIBEIRO DA SILVA, M.; ARAÚJO, R. M. L. Educação na contramão da democracia - a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 6-14, 27 maio 2021.

3^a SEÇÃO

IMPACTOS DAS REFORMAS NO ENSINO MÉDIO NAS JUVENTUDES

POEMA

A DIVINA MATÉRIA - Mathias Anthony¹

Querido Jesus

Sou meio ateu mas me alivia dessa cruz

Esse novo Ensino Médio tem funcionado menos que o SUS

Tá desgastando tanto que lá no fim do túnel tô até vendo uma luz

Não sei se me alivia ou dá medo

De surgir o sétimo sinal

Tem me apavorado mais que a sétima trombeta

Se no sexto eu já passo mal

No sétimo eu perco a cabeça

E cadê a mudança que eu não percebo

Vou sair mais burro do que quando entrei

É tanta matéria depois de tanto EAD

Tanta pergunta que eu não sei responder

Mas o que deveriam ensinar passa longe

Como pagar um boleto eu não sei!

Falar do novo Ensino Médio é foda

Como falar de algo que mal vivi

É tanta coisa inútil e sem nexo que eu só dormi

E se a cada ano aparece matéria nova

Eu vou ter é pena dos que vão entrar agora

Engraçado que como profetas falaram que o conhecimento nunca vai embora

Eu tenho é ódio de quem essa mentira inventou

Conhecimento Judas prometeu o meu e ainda não chegou

Tudo culpa dos diabos de terno

Já saíram da escola e tão fazendo a vida dos que estão virar um inferno

Aprendi muito mais em roda cultural de praça

Porque na escola ex cola e passa

Quando cresce chega em tu e fala quer fritas para acompanhar a salada?

Ou melhor pega tua bolsa e fala perdeu me passa

¹ Meu nome é Mathias, mas a maioria me chama de Anthony. Gosto de poesia e de gastronomia. Ou vou tentar psicologia ou gastronomia mesmo. Sou aluno do Cláudio Brandão, pelo menos quando não tô dormindo.

E é claro tem a melhor parte o ápice
No começo do ano quase começou o apocalipse
Geral queria pegar uma arma e lançar a sorte
Levaram a sério a aula de história
INDEPENDÊNCIA OU MORTE
Isso é coisa séria
Se a escola agora fosse um livro seria A DIVINA MATÉRIA
O Tédio
A Morga
E O Vício
Ligado no remédio na coca
Ou desligado você já viu
E querido Jesus me perdoa por essa carta
Mas já tem tanta gente farta
Com coisa apertando o pescoço e não é gravata
Não sei se me alivia ou se me dá medo
Se continuar nesse ritmo até eu vou querer te conhecer mais cedo
Certeza que não falo só por mim
Eu não seria o único a pular de alegria com a notícia
O Novo Ensino Médio chegou ao fim.

CAPÍTULO 10

A CONDIÇÃO JUVENIL INTERROGA O NOVO ENSINO MÉDIO¹

Geraldo Leão²

O debate aberto sobre o Ensino Médio brasileiro com a tramitação da Medida Provisória 746/2016 e as medidas anunciadas pelo Governo Federal após a sua aprovação como Lei 13.415/2017 revela muitas divergências sobre os rumos que deverá tomar esse nível de ensino no País. Os atores envolvidos manifestam diferentes pontos de vista que partem de interesses e expectativas conflitantes em relação ao tema, dependendo do lugar de onde se fala. Apesar disso, parece haver um consenso construído socialmente em torno da ideia de que “reformar o Ensino Médio é urgente” (Moll; Garcia, 2014).

Tão logo a reforma foi aprovada no Congresso Nacional, uma série de outras medidas infralegais (resoluções e portarias) e administrativas foram implementadas pelos governos federal e estadual. Esse ritmo só não se acelerou mais em virtude da pandemia que assolou o mundo entre 2020 e 2022.

Considero importante iniciar uma análise sobre o tema explorando um pouco a imagem da “urgência”, já que ela também foi usada como argumento central para os defensores dessas medidas. Porque seria urgente reestruturar o Ensino Médio? Pensar o Ensino Médio brasileiro e a “urgência” de sua reforma exige recuperar um traço marcante na história da escola pública no Brasil. Segundo Moll e Garcia (2014, p. 7):

A história da escola pública brasileira seguiu essa trilha. TARDIA, DESIGUAL E INSUFICIENTE (grifos das autoras) tanto em termos do tempo educativo, quanto nas dimensões formativas contempladas, distribui-se de modo assimétrico, privilegiando alguns em detrimento da maioria.

1 Este texto é uma reedição do artigo do autor publicado em *Educação em Revista*, Belo Horizonte, número 34, 2018, com o título: “O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro?”.

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisador do Observatório da Juventude da UFMG.

Tal história é a expressão no campo educacional de uma formação social calcada no privilégio do nome e na meritocracia do berço. Somos filhos de uma tradição em que a frase “Você sabe com quem está falando?” ou a imagem do “jeitinho brasileiro” são expressões da naturalização das desigualdades sociais e econômicas. Não é isso que dizem os jovens quando relatam suas dificuldades em relação à inserção no mercado de trabalho? “Falta QI: quem indique!”. Ou quando buscam estratégias de acesso a uma boa escola pública, às vezes forjando comprovações de endereços falsos, porque: – É preciso morar em um “lugar nobre” para ter direito a uma escola minimamente adequada?

É nessa perspectiva que as autoras falam de um “cenário de urgências”: problemas sociais, que se traduzem em dramas pessoais e demandas públicas – conseguir um emprego, concluir a educação básica, ter acesso à habitação, ter acesso ao ensino superior ou a uma formação técnica – que não se resolvem e se acumulam governo após governo.

Essa chegada “tardia, desigual e insuficiente” do Estado como provedor da Educação no Brasil gerou uma série de contradições e dilemas que percorrem a história do Ensino Médio brasileiro, que chamamos hoje de “crise do Ensino Médio”: financiamento insuficiente, desvalorização dos professores, sucateamento das escolas, falta de identidade, baixo rendimento escolar etc. Poderão as reformas superar esse quadro?

Sob o pretexto de instituir a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, a Lei 13.415/17 altera vários artigos da LDB 9394/96, da Lei 11.494/07 (que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), além da CLT e outros decretos. Não se pretende produzir uma análise exaustiva da legislação, uma vez que vários estudos e análises têm sido publicados sobre o tema.³ Para melhor compreensão de alguns argumentos que serão abordados posteriormente, ressalto apenas os aspectos considerados centrais na proposta de reforma em curso e que estão contidos na lei. Ela amplia progressivamente a carga horária diária no Ensino Médio para 1.400 horas/ano (7 horas/dia), devendo passar a no mínimo 1.000 horas/ano (5 horas/dia) no prazo de cinco anos. Para o caso dos estudantes que frequentam as escolas à noite, a lei é vaga, prevendo apenas a “oferta” da Educação de Jovens e Adultos e do ensino regular de acordo com as condições dos educandos, sem maiores detalhes.

Além da ampliação do tempo, a lei institui cinco “itinerários formativos”: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias;

³ Confira relatório produzido pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/anped-entrega-ao-mec-relatorio-final-sobre-ensino-medio-partir-de-pesquisas-e-seminarios>. Acesso em: 22 ago. 2023.

3) Ciências da Natureza e suas tecnologias; 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e 5) Formação técnica e profissional. Tais percursos serão oferecidos por meio de diferentes arranjos curriculares a critério dos sistemas de ensino, segundo suas possibilidades e relevância para o contexto local.

Outro eixo central se refere ao Ensino Técnico e Profissional de Nível Médio. Quanto a esse aspecto, a legislação abre a possibilidade de parcerias com o setor privado, a oferta da educação a distância, o reconhecimento de experiências de trabalho no setor produtivo e a possibilidade de contratação de docentes que comprovem notório saber. Esses pontos da lei, entre outros, configuram, então, um processo de flexibilização que atende aos interesses dos sistemas de ensino e do mercado de trabalho. A redução de custos para o Estado e a privatização, por meio da transferência de recursos da Educação pública para o setor privado, são os pilares da proposta.

O processo acelerado de aprovação da reforma ensejou uma legislação com desdobramentos muito questionados pelos jovens estudantes, docentes e pesquisadores do Ensino Médio. Buscando equalizar os interesses e legitimar mudanças que estão sendo implantadas, a atual gestão do MEC editou a Portaria nº 399 em 08 de março de 2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio (Brasil, 2023). Os resultados de tal consulta foram publicados em 07 de agosto de 2023 (MEC, 2023) incorporando algumas críticas à implementação da reforma e anunciando algumas medidas a serem propostas em forma de Projeto de Lei a ser enviado ao Congresso Nacional. Abriu-se então um novo debate em torno dos alcances da "reforma da reforma".

Não iremos aqui discutir as diferentes posições em relação ao documento do MEC, tendo em vista os limites desse texto. Discutem-se algumas propostas para o Ensino Médio brasileiro, trazidas à cena pela Lei 13.415/2017. Elas traduzem disputas em torno de soluções para o que se considera "problemas do Ensino Médio brasileiro". Em sua primeira parte, o artigo traz alguns traços recorrentes na história do Ensino Médio brasileiro, especialmente o embate: universalização versus seletividade nesse nível de ensino. Em seguida, discute aspectos da relação entre jovens com o Ensino Médio, buscando, a partir do resgate de resultados de alguns estudos sobre as suas demandas, visões e expectativas acerca desse nível de ensino.

Ensino Médio no Brasil: reformar para não mudar

Já em sua origem, nos anos 1930, quando se constituíam os primeiros passos de um sistema público de ensino no País, o Ensino Médio foi defendido por setores influentes da sociedade brasileira como um "luxo aristocrático" não acessível aos filhos das camadas populares. Tais setores sustentavam a tese de que o Ensino Médio, de caráter propedêutico, deve-

ria ser oferecido pela iniciativa privada para famílias que pudessem arcar com seu ônus. Como proposta pedagógica, as escolas deveriam se mirar no sistema do liceu francês, que tinha uma perspectiva de formação acadêmica e voltada para as belas artes (Zibas, 2005).

Segundo Krawczky (2014), o ensino secundário surgiu no século XX em diferentes países com uma “configuração dual” a partir de uma tensão entre ter como objetivos a formação geral para a cidadania ou a formação específica para a inserção no mercado de trabalho. Assim ele representava uma etapa posterior à formação básica nas habilidades de leitura e cálculo, marcado pela apropriação diferenciada do conhecimento. Para alguns, foco nas habilidades produtivas para o mundo do trabalho; para poucos privilegiados, foco na continuidade e no aprofundamento dos estudos voltados para a apropriação da “cultura erudita”, com alto prestígio social.

No caso brasileiro, contribuiu para a consolidação dessa dualidade a criação do *Sistema S* na década de 1940, que através da parceria com a iniciativa privada foi responsável pela implantação de um sistema de escolas técnicas de nível médio com o objetivo de suprir a formação de mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico da época. Para os alunos que se aventuravam pela formação técnico-profissional o caminho terminava aí, uma vez que esse percurso não permitia prestar os exames de acesso ao ensino superior.

Tal estrutura segmentada e extremamente rígida foi criticada por educadores progressistas e movimentos sociais que passaram a denunciar seus efeitos discriminatórios, trazendo como bandeira de lutas o direito a um Ensino Médio de formação geral para todos. Essa perspectiva democratizante motivou vários movimentos sociais que pressionaram por reformas do Ensino Médio brasileiro na década de 1960. Assim foi reconhecida a equivalência entre diferentes cursos nesse nível de ensino e definiu-se pelo fim do caráter de terminalidade dos cursos profissionalizantes.

Por outro lado, outras propostas que se orientavam por uma perspectiva conservadora se fizeram presentes, restringindo a mobilidade educacional e impondo a segmentação dos percursos escolares (Krawczky, 2014). Essa foi a orientação da legislação aprovada em 1971 pelo Regime Militar por meio da Lei 5692/71 que instituiu a profissionalização compulsória no antigo segundo grau (Zibas, 2005).

Mesmo com a revogação da sua orientação compulsória em 1982 pela Lei 7.044/82, uma vez que se mostrou ineficaz por falta de investimentos públicos e por não atender às expectativas das famílias dos setores médios, as propostas que se seguiram trazem essa permanente tensão entre uma perspectiva que se orienta pela ideia da formação geral e comum como um direito de todos os estudantes e uma visão que defende princípios de seletividade e segmentação nesse nível de ensino.

Tal tensão irá se expressar com novos matizes nas polêmicas que se travaram a partir dos anos 1990 sobre a proposta de formação profissional integrada ao Ensino Médio e nas recentes disputas, em torno de uma proposta de reestruturação desse nível de ensino, contidas tanto no PL 6.840/2013⁴ quanto na Lei 13.415/17. Como pano de fundo na discussão sobre alguns aspectos de uma proposta curricular para o Ensino Médio permanece visível a disputa entre uma perspectiva democratizante que defende o direito a uma formação geral para todos os jovens brasileiros ou uma posição seletiva que defende a segmentação dos percursos escolares. Quantas e quais disciplinas devem compor o currículo do Ensino Médio? Como se dá a relação entre formação geral e formação profissional? Como organizar a escola de Ensino Médio? Em módulos? Em sistemas de crédito? Qual o perfil do profissional que atuará no Ensino Médio? Como se organizará o ensino noturno? O ensino noturno deverá existir? Tais questões e muitas outras que surgem no atual debate sobre a reforma do Ensino Médio trazem no seu bojo essa tensão entre universalização e seletividade.

Podemos dizer que vivemos, nos últimos 20 anos, movimentos de avanços e retrocessos nas políticas para esse nível de ensino que estiveram marcadas por essa polarização. Apesar da expansão significativa das matrículas, passando de cerca de 3,7 milhões em 1991 para algo em torno de 10 milhões se considerarmos a EJA (Simões, 2016), tal expansão não foi acompanhada de um efetivo compromisso do Estado com investimentos nas escolas e na valorização dos docentes.

Isso é resultado, em boa parte, das ambiguidades contidas na LDB 9394/96. Essa lei sofreu grandes interferências das orientações hegemônicas nos anos 1990 na implantação de reformas que se miravam nos princípios de eficácia e eficiência do mercado, apresentando um paradigma de educação com brechas para a manutenção da dualidade estrutural. Expressão disso foi a promulgação da Lei 2.208/97 que permitiu criar um sistema paralelo de formação técnica organizado em módulos separados do Ensino Médio regular. Em 2004, o Decreto 5.154/04,⁵ embora sem romper radicalmente com a dualidade, abriu possibilidades para a organização pelos sistemas de ensino de propostas curriculares que integrassem no Ensino Médio formação geral e ensino técnico-profissional. Segundo Zibas (2005, p. 1084), naquele momento isso resultou na instituição de três perfis possíveis:

4 De autoria da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio - CEENSI, da Câmara dos Deputados, criada em 2013 e presidida pelo Deputado Reginaldo Lopes, tendo como relator o Deputado Wilson Filho. Depois de pressões de movimentos sociais, a proposta inicial foi alterada em alguns pontos.

5 O Decreto 5.154/04 de 23/07/2004 revogou o Decreto 2.208/97, trazendo como mudança central a oferta de forma articulada entre formação geral e profissional no currículo do ensino técnico.

a) a continuação, como no estado de São Paulo, da estrutura dual prescrita pelo Decreto nº 2.208 de 1997; b) algumas experiências, como no estado do Paraná, de implementação da escola unitária e politecnica; c) em outros estados, há possibilidade de reintegração entre o Ensino Médio e técnico conforme modelo vigente antes da legislação de 1997.

Além disso, acompanhando o espírito das orientações de agências internacionais que priorizaram o investimento no Ensino Fundamental, o Governo FHC atuou para que a lei não incorporasse o Ensino Médio como uma obrigatoriedade. Tal orientação é uma das grandes responsáveis pelo quadro caótico que encontramos com relação às condições materiais e de trabalho nas escolas brasileiras de Ensino Médio de uma maneira geral, objeto de denúncia do Tribunal de Contas da União (Brasil, 2014). Somente a partir de 2007 as escolas contaram com recursos do FUNDEB. Da mesma forma, tardivamente o Ensino Médio foi reconhecido como etapa gratuita e obrigatória por meio da Emenda Constitucional 59 de 2009⁶ e incorporada à LDB somente em 2013 pela Lei 12.796.⁷

A massificação do Ensino Médio, seja na primeira onda expansionistas dos anos 1970 e 1980 ou no crescimento acelerado das matrículas a partir dos anos 1990, não contou assim com o efetivo compromisso do Estado, gerando grandes problemas em relação às condições de atendimento, especialmente nas escolas públicas estaduais, responsáveis por 85% das matrículas (Krawczky, 2014). Aqui podemos falar de uma segunda dualidade recorrente na história da escola pública no Brasil. Aquela que se estabelece sobre a divisão entre boas escolas (públicas ou privadas) e escolas precárias (públicas ou privadas). Algumas poucas escolas públicas e privadas de alto padrão funcionam como verdadeiros “condomínios fechados do conhecimento escolar”, ao lado da maior parte das escolas públicas pauperizadas, que enfrentam muitas dificuldades no seu cotidiano. Tal dualidade institui territórios escolares onde os filhos de diferentes classes sociais não se encontram. Escolas para ricos e escolas para pobres!

Deve-se reconhecer que houve um movimento de incorporação de algumas propostas de cunho progressista nas propostas do Governo FHC para o Ensino Médio, o que permitiu dar legitimidade às suas ações. As DCNEMs (Resoluções 03/98 do CNE), embora se orientem pelas condicionalidades impostas pelas agências internacionais, incorporaram algumas bandeiras do campo progressista. No entanto, segundo Zibas (2005, p. 1073):

6 A EC 59 de 11/11/2009 altera o artigo 212 da Constituição Federal ampliando a obrigatoriedade do ensino para a faixa etária de quatro a 17 anos, entre outras mudanças.

7 Entre várias alterações na LDB 9394/96, a Lei 12.796 de 04/04/2013 incluiu o Ensino Médio como etapa obrigatória, adequando assim a lei à EC 59.

tais princípios vêm articulados aos objetivos da pedagogia das competências, a qual, como se sabe, prioriza a construção de um novo profissionalismo (Ramos, s/d.) e de novas subjetividades, centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens, tanto às mutantes necessidades de produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal. Nessa abordagem, a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura.

Um segundo aspecto refere-se à ausência de qualquer proposta em relação à escola noturna, grande responsável por acolher a expansão do Ensino Médio. Segundo Zibas (2005), por trás desse “esquecimento” estava o projeto de restringir a oferta do Ensino Médio noturno, dirigindo as matrículas para cursos supletivos.

É nesse contexto de um campo de disputas marcado por avanços e retrocessos que compreendo a edição da Lei 13.415/17. Trata-se de mais uma movimentação no jogo de forças dos atores que disputam as orientações para o Ensino Médio. A pretexto de “flexibilizar” a organização curricular das escolas de Ensino Médio, torna mais restrita a traejetória e empobrecida a formação oferecida. Como descrito anteriormente, uma das principais mudanças diz respeito à instituição de cinco diferentes percursos formativos (artigo 36 da LDB) “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. A impossibilidade de mudar de percurso, além de que a escola não se obrigará a ofertar todos os itinerários para a livre escolha dos alunos, torna-se um problema para adolescentes que, nesse momento da vida, ainda estão construindo seus projetos de futuro e, naturalmente, têm muitas dúvidas sobre isso.

Assim, há flexibilização da oferta para os sistemas de ensino, o que atende à demanda de governadores e gestores estaduais. No entanto, para os jovens estudantes, estreitam-se as possibilidades. Opta-se por uma formação fragmentada em áreas do conhecimento e corre-se o risco de produzir um quadro caótico nas redes como uma resposta à obrigatoriedade legal da universalização do Ensino Médio. Novamente retrocede-se às conceções reducionistas da formação de nível médio. E mais uma vez a escola noturna é “esquecida”. Aquela que atende preferencialmente aos jovens das camadas populares é tratada como uma escola que oferece um ensino de segunda categoria. Uma das principais críticas à proposta refere-se ao caráter autoritário, sem discussão ampla com a sociedade sobre a medida (FaE, 2016). Essa é outra recorrência na história das reformas educacionais no Brasil. Elas têm sido pensadas como projetos que se destinam aos

“outros”. Nesse caso, professores e jovens das camadas populares, sempre pensados como destinatários das políticas públicas em geral e nunca como atores com direito à participação na sua formulação.

Miguel Arroyo, em um instigante texto intitulado “Repensar o Ensino Médio: Por quê?” (Arroyo, 2014) nos chama a atenção para esse traço em relação às reformas educacionais. De uma maneira geral, são reformas que pretendem “inovar pelo alto” através de medidas que visam “ilustrar” a melhor forma de educar, “normatizar” os processos educativos e “persuadir” os educadores de que esses processos são válidos e necessários. Novamente: urgentes! Não porque seja uma urgência social, como preconizava Moll e Garcia (2014), mas como pretexto para a interdição do debate, para que os “outros” não possam se manifestar.

Experiências similares foram implantadas em Minas Gerais e Pernambuco. Em Minas Gerais, além da tentativa frustrada de implantar a organização por áreas nas duas últimas séries do ensino médio em meados dos anos 2000,⁸ a Secretaria Estadual de Educação desenvolveu a partir de 2012 um programa intitulado **Reinventando o Ensino Médio**.⁹ Inicialmente como uma experiência piloto, ele foi universalizado em 2014. Teve como foco a reformulação curricular da rede estadual de ensino, acrescentando ao Currículo Básico Comum (CBC) da rede estadual conteúdos de qualificação profissional reunidos em 18 áreas de empregabilidade. A proposta supunha a ampliação da carga horária para 3.000 horas anuais e esperava proporcionar uma formação que possibilitasse a inserção na educação superior e/ou no mercado de trabalho.

Um dos limites das experiências-piloto é o fato de não supor um processo contínuo de construção e mobilização das redes de ensino. Depois de construídas em contextos ideais produzidos para o seu sucesso, as experiências tornam-se modelos a serem replicados em qualquer contexto. Além de uma orientação fundamentada no paradigma da empregabilidade, esse movimento vindo de cima para baixo, sem a intervenção nas condições de funcionamento das escolas, gerou vários conflitos e dificuldades nas escolas, como registram depoimentos de diretores e docentes. Quais os efeitos dessas medidas? Foram capazes de superar os dilemas do Ensino Médio mineiro? Foram capazes de melhorar o IDEB, foco dessas mudanças?

O Governo de Pernambuco implantou, no sistema de ensino estadual, a partir de 2008, as Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco (EREMs) dentro do Programa de Educação Integral (PEI). A proposta

8 A Resolução 753 da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, de 06 de janeiro de 2006, instituiu uma organização curricular que criou ênfases a partir do segundo (Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e do terceiro (Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas) anos do Ensino Médio para 213 escolas do Projeto Escolas-Referência de 2004.

9 Cf. MINAS GERAIS, 2014.

envivia um terço das escolas de ensino médio, mas boa parte delas atendia a outros níveis de ensino e mais da metade implantou o Ensino Médio em tempo semi-integral. Um aspecto central na proposta foi a instituição de uma política de responsabilização dos docentes e gestores pelas metas a serem alcançadas, especialmente em relação ao fluxo escolar e à melhoria dos índices nas avaliações sistêmicas. Para isso foi instituído um sistema de bonificações chamado Bônus de Desempenho Educacional – BED. Paralelamente, foram implantadas também telessalas para alunos do Ensino Médio com defasagem idade/série por meio de convênios com as Fundações Ayrton Senna e Roberto Marinho. Apesar da correção no fluxo escolar e a melhoria nos índices gerais do IDEB, o desempenho em português e matemática permaneceu muito baixo. Além disso, instituiu-se uma desigualdade grande entre as condições de trabalho e salariais dos professores (Silva; Silva, 2014).

Em seu texto, Arroyo (2014) parte da ideia de que o Ensino Médio já está sendo reinventado cotidianamente por docentes e estudantes, nas várias experiências desenvolvidas em suas escolas. Essas experiências são inovadoras porque os atores – docentes e jovens estudantes – também são novos. Tanto os jovens que chegaram ao Ensino Médio nos últimos 20 anos são outros, em termos de origem social, raça, territórios, orientações sexuais etc., como também o perfil e a relação dos professores com a docência se alteraram muito nesse período.

O desafio para as políticas públicas está então em apoiar e reconhecer as práticas inovadoras que esses sujeitos constroem. Essa orientação, reconhecida pela LDB 9394/1996 e pelas DCNs da Educação Básica e do Ensino Médio quando definem que professores e alunos são autores e atores do PPP das escolas, tem sido constantemente negada e se repete agora com o processo em curso de reestruturação do Ensino Médio. Isso se agrava ainda mais porque a capacidade de inovação também tem sido limitada pelas condições objetivas – infraestrutura precária, excesso de trabalho, ausência de tempos coletivos – e subjetivas – insegurança, incerteza, desmotivação. Além disso, é preciso reconhecer que as condições de vida dos/ das docentes, estudantes e suas famílias impõem também limites à participação e muitas vezes levam ao abandono, à acomodação e à postura pouco crítica em relação à escola. Sem considerar as condições objetivas e materiais dos atores e das escolas, o discurso da participação se constitui como uma política de transferência de responsabilidade.

Outro aspecto no que tange à Lei 13.415/17 diz respeito ao papel do Ensino Médio no atual cenário produtivo. Se o projeto de desenvolvimento da Ditadura Militar teve como um dos eixos a formação profissional compulsória, essa relação toma novos contornos desde os anos 1990. A pressão hoje parece ser no sentido de adequar o Ensino Médio às demandas e contradições postas pelo novo padrão de desenvolvimento global marcado

pela centralidade das tecnologias da informação. O desenvolvimento das TIs impactou a vida cotidiana e as formas de produção de uma maneira muito grande. As crianças nascem e se socializam como “nativos” digitais. Os jovens se deparam com exigências de novos conhecimentos no mercado de trabalho volátil – trabalhar em equipe, ser criativo e inovador, ser empreendedor – ao mesmo tempo em que as tarefas se tornaram mais simples e flexíveis. Como consequência, a vida laboral se tornou mais incerta e imprevisível. Em nossas pesquisas ouvimos sempre de jovens e pais que “até para ser gari tem que ter Ensino Médio”. Formação mínima, mas não suficiente num quadro em que a demanda por emprego aumenta entre os jovens. Esse quadro tem gerado uma corrida crescente em relação à certificação escolar, com um aumento da competição por um posto de trabalho.

Por fim, o processo apressado de discussão e aprovação da Lei 13.415/17 desconsiderou políticas anteriores que se constituíram a partir do acúmulo feito em debates com a sociedade, educadores, jovens e pesquisadores sobre o Ensino Médio brasileiro. Como exemplo, pode-se citar o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.¹⁰ Lançado em 2009 como programa experimental, o ProEMI do último ano do Governo Lula e da gestão Dilma tinha como foco induzir inovações curriculares em escolas por meio de regime de cooperação com as secretarias estaduais. Tratava-se de um programa de apoio às inovações pedagógicas, por meio de transferência de recursos financeiros para projetos propostos pelos docentes e ações de formação em serviço. Além de fomentar as práticas inovadoras, a proposta supunha a expansão da carga horária em mais 600 horas anuais. Teve como eixos aspectos que iam além de mudanças curriculares, prevenindo o apoio à gestão do sistema e das escolas, a melhoria da infraestrutura escolar, a formação continuada, a valorização do trabalho docente, a participação juvenil nas escolas e o fomento a pesquisas sobre esse nível de ensino. Apesar de uma abrangência ainda modesta, a proposta supunha dar flexibilidade e autonomia às escolas para, a partir de alguns eixos estruturadores, elaborarem suas propostas, o que permitia melhores oportunidades para acumular experiências e fomentar reflexões tendo docentes e jovens como protagonistas. Por que não investir nessa direção, partindo do chão da escola para construir inovações curriculares?

O que os jovens têm a nos dizer?

De uma maneira geral, as propostas de reformas do Ensino Médio trazem como argumentos centrais a necessidade de atender às “novas” de-

10 Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no bojo das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

mandas do setor produtivo ou a necessidade de melhorar nossa posição no *ranking* dos sistemas de avaliação. Embora no bojo delas estejam subjacentes concepções sobre os educandos e sobre a educação considerada mais adequada a eles, pouco se atenta para as experiências deles e para as suas demandas. Talvez um bom ponto de partida nas análises das propostas em voga seja nos perguntarmos sobre como concebem os sujeitos ao qual se destina esse nível de ensino. Quem são os jovens estudantes das escolas públicas de Ensino Médio brasileiro? São os mesmos de 20 ou 30 anos atrás? Qual nosso olhar sobre esses sujeitos? O que conhecemos da condição juvenil brasileira contemporânea?

Um primeiro aspecto a considerar no debate sobre os rumos do Ensino Médio se refere às repercussões das transformações sociais sobre a condição juvenil brasileira que incidem diretamente sobre suas experiências escolares. A relação estabelecida com a instituição escolar e com a escolarização mudou nos últimos anos, fruto de novos processos de socialização das novas gerações. (Dayrell, 2007; Setton, 2005). Algumas experiências nos últimos anos buscaram compreender tal processo escutando os jovens por meio de pesquisas, rodas de conversas e oficinas (Corti; Freitas; Sposito, 2001; Corti; Souza, 2009; Dayrell; Jesus, 2012).

Tais experiências evidenciaram de maneira muito contundente os efeitos do processo de massificação no contexto das transformações acima citadas. As políticas de focalização no Ensino Fundamental que, aliadas às pressões sociais e do mercado de trabalho pela “busca pelo diploma”, geraram uma acelerada expansão das matrículas no Ensino Médio brasileiro a partir dos anos 1990 (Corti, 2016). Sem dúvida, tal fenômeno desencadeou uma maior inclusão, uma onda democratizante em termos de acesso. Mas, por outro lado, trouxeram novos dilemas e desafios dados por traços de uma inclusão precária e parcial. Embora tenha aumentado os níveis de aprovação, as taxas de evasão e retenção ainda continuam altas (Krawczky, 2014).

Cabe perguntar: o que significou essa chegada massiva de novos sujeitos nas escolas – negros, trabalhadores, moradores das periferias? Que implicações isso tem para a experiência cotidiana de jovens e educadores? A chegada desses novos atores alterou o perfil dos estudantes, trazendo para a escola questões que expõem as contradições de nosso sistema educacional. Eles encontraram uma escola enrijecida, pouco preparada para lidar com um perfil de estudante que foge ao padrão do “aluno ideal”. Esses estudantes chegam às instituições escolares com toda a sua humanidade – saberes, experiências culturais, modos de ser – e com suas desumanidades, produzidas pelas estruturas sociais desiguais de nossa sociedade – desemprego, formação escolar precária, vivência de situações de violência, racismo e sexism. É esse jovem concreto que chega à velha escola “republicana” e que a questiona em sua experiência cotidiana como estudante.

Instala-se então uma tensão crescente na instituição escolar. Submetidas aos processos de socialização contemporâneos, as novas gerações desenvolvem modos de ser que não correspondem diretamente ao modelo escolar da modernidade – racional, planejada, previsível. Tal tensão impacta especialmente a relação dos jovens com seus professores. Talvez por isso as pesquisas educacionais cada vez mais tendam a incorporar categorias como “alunos difíceis” ou “alunos problemas”, como nos lembra Van Zanten (2008) ao falar dos processos de socialização profissional dos docentes das escolas da periferia parisiense. A relação dos jovens com a escola pública torna-se cada vez mais tensa e ser professor nessas condições constitui-se numa tarefa muitas vezes desgastante.

Quantas vezes não ouvimos manifestações saudosistas dos professores sobre “os alunos de antigamente”? É comum ouvir os professores reclamarem dos “alunos incivilizados” que não respeitam as regras escolares, que não cumprem suas atividades, que conversam durante a aula, usam celulares etc. As relações de autoridade tornam-se um problema central a ser administrado e que ocupa grande parte do tempo escolar. “Esses jovens vão para a escola, mas não querem nada com os estudos”, dizem os professores. Seria isso mesmo? Os jovens não querem nada com a escola? Por que acorrem cotidianamente a ela? Por que, então, em seus depoimentos para nossas pesquisas falam da grande importância da educação hoje? Estariam eles nos ludibriando?

Parece que o ofício de aluno constitui-se cada vez mais como uma experiência ambígua para os jovens contemporâneos. Em um cenário em que ter o diploma abre maiores possibilidades de inserção social e profissional, cumprir sua trajetória escolar com um mínimo de regularidade se torna uma imposição. Ao mesmo tempo, ele deve adequar-se à vida escolar em uma instituição pouco permeável às experiências sociais e culturais da sua vida, que de um lado exige um grande esforço e de outro escancara a falta de sentido de muitos conteúdos. A resposta de muitos estudantes está em assumir a atitude de uma distância administrada em relação aos professores e às tarefas escolares. Um colocar-se num *entre lugar*. Estar e não estar na escola, ser e não ser aluno. Tal atitude tende a ser vista como uma afronta pelos docentes, transformada muitas vezes em um conflito de ordem pessoal ou um questionamento de sua autoridade.

O discurso da “crise do Ensino Médio” e da urgência de sua reforma muitas vezes parte de visões fatalistas sobre esse cenário. Baixos índices no IDEB, evasão e retenção, falta de sentido, indisciplina, violência etc. Identificados os problemas, passa-se à busca dos “culpados”. É quando jovens, pais, docentes e gestores entram em desacordo, desenvolvendo um “diálogo de surdos”. É preciso exercitar a escuta e o olhar para compreender os dilemas e impasses a serem enfrentados. Como refletir sobre tais tensões

sem que os sistemas de ensino organizem tempos para os professores discutirem coletivamente esses problemas? Como construir relações de autoridade sem espaços democráticos de interlocução com os estudantes? Como reestruturar a escola sem a participação dos atores nela envolvidos?

Uma grande dificuldade tem sido reconhecer os jovens como atores no processo de elaboração e implantação das políticas públicas. No caso das propostas de reestruturação do Ensino Médio brasileiro, isso se traduz na absoluta falta de espaços para que os estudantes possam se manifestar. Como exemplo, pode-se citar o movimento de ocupações das escolas por secundaristas em 2015 contra o projeto de reorganização escolar do Governo do Estado de São Paulo que pretendia fechar 94 escolas, centenas de turmas e realocar os estudantes em outras unidades escolares (Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016).

Esse tipo de postura que invalida e silencia a voz dos jovens se sustenta a partir de compreensões limitadas sobre a juventude que a reduzem a uma mera fase de imaturidade, problemática e transitória. No cotidiano escolar esse imaginário se apresenta constantemente. “Quando você for adulto poderá entender isso!”; “Eu já passei por isso, sei do que estou falando!”; “Eu já estou com a vida ganha, vocês é que precisam se esforçar agora!” são falas repetidas inúmeras vezes por nós em nossos (des)encontros com adolescentes. Nessa visão, a juventude é um momento que se justifica apenas pelo que “virá a ser” e não pelas experiências vividas agora. Passageiros, os jovens teriam pouco a dizer sobre o Ensino Médio, uma vez que não são reconhecidos como sujeitos de direitos, cidadãos com capacidade para opinar e decidir sobre os rumos das escolas.

Outras visões tendem a romantizar e a idealizar a juventude como naturalmente revolucionária e inovadora, muitas vezes a partir de imagens como os jovens revolucionários dos anos 1960 ou os “caras pintadas” dos anos 1980. Ou a encará-las como um “modelo cultural” a ser perseguido (Peralva, 1997). Da mesma forma, essas visões romantizadas rapidamente se convertem em olhar negativo quando eles não aderem automaticamente a propostas de participação na escola. “Consumistas e alienados”, dizem alguns.

Infelizmente, esses olhares negativos muitas vezes contaminam a relação de docentes e estudantes, impedindo desenvolver uma compreensão sobre os jovens concretos que habitam nossas escolas. Contaminam também as políticas públicas, que geralmente partem de uma visão dos/das jovens “como um problema social” e “potencial ameaça para a sociedade e suas instituições”.

Por isso alguns estudos chamam a atenção para a categoria “condição juvenil”. Nessa perspectiva, os jovens são sujeitos histórico-sociais, produtos e produtores de um tempo, diversos em suas experiências assim como são diversas as identidades e espaços sociais de uma determinada sociedade. A condição juvenil comprehende tanto as condições objetivas e

estruturais que configuram as oportunidades e limites da vivência dessa fase da vida, quanto as representações sociais e ao modo como cada sociedade em diferentes épocas e contextos trata esses sujeitos, definindo seus direitos e obrigações (Abramo, 2005; Dayrell, 2007).

Há traços comuns dessa fase da vida: transformações de ordem psíquica, biológica e social, construção de projetos de futuro, abertura para novas experiências e relações afetivas etc. Mas há aspectos que são característicos de determinados pertencimentos – de gênero, raciais, territoriais etc. – e contextos sociais – urbanos, rurais, indígenas etc. Podemos dizer que a diversidade é uma marca da condição juvenil contemporânea e o seu reconhecimento deve ser base para qualquer projeto pedagógico no Ensino Médio. Se as diferenças produzem tensões no cotidiano escolar, o seu silenciamento e a negação do direito à diferença significam reforçar a já tensa relação da juventude com a escola.

Muitas dificuldades que as escolas enfrentam na relação com a juventude se referem exatamente à resistência em compreender e reconhecer tais diferenças, ancoradas ainda que estamos em uma visão homogeneizante do currículo e da escola. Mais uma vez, lembrando Arroyo (2014), uma escola pensada a partir de nós – brancos, heterossexuais, classe média, racionais – para outros que chegam agora no Ensino Médio – negros, indígenas, quilombolas, LGBTTs. São coletivos que têm o direito a serem reconhecidos em suas diferenças, como já preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Jovens estudantes que têm o direito a “se saberem”! (Arroyo, 2014).

Além de sua diversidade, a condição juvenil brasileira está marcada pela experiência das desigualdades sociais. Esse é um aspecto fundamental que incide sobre a relação dos jovens com o Ensino Médio. Em um cenário de incertezas e imprevisibilidades, nesses “tempos líquidos” como diz Bauman (2007), os jovens são chamados a construir seus projetos de futuro e a assumirem a responsabilidade por suas escolhas num horizonte restrito de possibilidades. No banquete da globalização, o *menu* é extenso para alguns poucos e mínimo para muitos.

Grande parte dos jovens estudantes do Ensino Médio em escolas públicas é de filhos de famílias com baixo poder aquisitivo e depende do trabalho como possibilidade para estudar, comprar bens de consumo juvenis, namorar etc. Alguns desses jovens, muitas vezes enfrentam em seus percursos de vida a incidência da violência que atinge sobremaneira os jovens negros do sexo masculino. Jovens que têm limitadas oportunidades de vivência das suas experiências e de construção de seus sonhos e projetos futuros. São esses jovens concretos que nos interrogam sobre o Ensino Médio que queremos! Não há sentido pensar conteúdos, formas de organização, tempos, espaços e processos avaliativos sem compreender e reconhecer suas demandas, necessidades e especificidades. O que esses jovens têm a nos dizer?

Como dito anteriormente, diversos estudos e experiências permitem reunir elementos para responder a tais questões. Sem desconhecer a importância de várias pesquisas sobre o Ensino Médio, já concluídas ou em andamento, que abordam a relação entre Ensino Médio e condição juvenil, iremos nos concentrar em dois estudos desenvolvidos no âmbito do Observatório da Juventude da UFMG que nos trazem importantes elementos para problematizar a escola de Ensino Médio da perspectiva dos jovens e suas demandas. Uma pesquisa nacional realizada em 2005 pelo IBASE e o Instituto Pólis, da qual esse grupo de pesquisa participou como parceiro, sobre os limites e possibilidades da participação juvenil, aplicou 8.000 questionários e ouviu 913 jovens em grupos de discussões em sete regiões metropolitanas e no Distrito Federal. Perguntados sobre o que esperavam na área da educação, por ordem de frequência, os jovens assim responderam:

- 1 - Expansão do Ensino Médio; 2 - Mais professores(as) nas escolas; 3 - Professores(as) mais qualificados(as) e melhor remunerados(as); 4 - Melhores currículos, metodologias, material didático e mais atividades extras (passeios, visitas, palestras, laboratórios); 5 - Mais verbas/investimentos para a educação; 6 - Melhores condições de funcionamento das escolas/Preservação das escolas; 7 - Mais ofertas de cursos profissionalizantes de qualidade (IBASE, 2006, p. 23).

Esses dados revelaram já naquele momento a consciência dos jovens sobre as condições precárias da educação que lhes é oferecida, que se traduzem em demandas por uma escola com o mínimo de qualidade e oportunidades. Ficou patente também na pesquisa a demanda dos jovens pela criação nas escolas de canais de participação juvenil e como elas estavam distantes de oferecerem esse tipo de experiência (Leão; Dayrell; Reis, 2011). Em geral, a abordagem com relação ao tema prioriza a “formação para a cidadania” e não a formação no exercício da cidadania, o que supõe reconhecer e valorizar os espaços institucionais e não institucionais da cidade nos quais os jovens já se inserem como sujeitos políticos e de direitos.

Uma segunda pesquisa realizada em 2009 e intitulada, “Diálogos com o Ensino Médio”, buscou compreender o lugar da escola de Ensino Médio na construção dos projetos de vida dos jovens estudantes no Estado do Pará. Foram ouvidos 245 jovens em grupos de discussão com estudantes de diferentes idades e contextos sociais, oriundos de escolas de três municípios paraenses (Leão; Dayrell; Reis, 2011).

Também nessa pesquisa o mito dos “jovens contra a escola” foi desconstruído. Nos vários encontros promovidos, mais uma vez desvelou-se a negligência das políticas públicas com relação ao Ensino Médio por meio dos depoimentos que indicavam vários problemas de ordem material e de

gestão. Apesar disso, a escola ocupava uma centralidade grande como condição para a efetivação de projetos futuros, às vezes de uma forma superdimensionada. A maior parte deles teve muitas dificuldades para relativizar a capacidade da escola como instrumento de mobilidade social.

De modo especial, ficou patente o papel dos educadores como referência na construção de projetos futuros. Para além da imagem de escolas em crise do ponto de vista das relações entre professores e alunos, os jovens tendiam a manifestar visões positivas dos docentes. Por outro lado, se ressentiam de uma escola que não tem altas expectativas em relação ao futuro deles. Para eles, a falta de investimento dos professores e gestores escolares era uma manifestação de que a escola não acreditava em suas potencialidades, fato constatado também em outras pesquisas (Krawczky, 2014).

Essa situação, muitas vezes, se traduz em um paradoxo. É comum que os jovens estudantes critiquem a falta de sentido do conhecimento escolar, a rigidez e pouca atratividade da escola. Por outro lado, gostam e demandam que os professores sejam mais exigentes e comprometidos e que a escola ofereça mais conteúdos que os preparem para vestibulares e concursos. Na ausência de experiências inovadoras, muitas vezes os estudantes apelam para os tradicionais modelos de escolarização que conhecem, culpando-se uns aos outros pela indisciplina e falta de compromisso com o ofício de aluno.

Tal paradoxo somente pode ser compreendido se atentarmos para o processo da expansão do Ensino Médio brasileiro em um contexto de crise social e acirramento das desigualdades (Sposito, 2005). A chegada de jovens das camadas populares – grande parte trabalhadores ou desempregados e filhos de pais menos escolarizados – à escola pública de Ensino Médio traz para ela demandas e expectativas que não se traduzem automaticamente em investimento e comprometimento pessoal. Além disso, a reprodução da pobreza e das desigualdades incide diretamente sobre a experiência escolar. Para muitos jovens as demandas por condições básicas de vida são prioritárias em relação aos estudos.

Outro aspecto citado por esses jovens referia-se à ausência de um diálogo maior com diretores escolares, especialmente no turno da noite. Estabeleceu-se uma comparação entre escolas em que a direção escolar se fazia presente e dialogava com os estudantes e outras escolas onde gestores e estudantes se desconheciam. Sabemos como tem sido difícil cumprir com as muitas exigências em relação à descentralização administrativa e à autonomia escolar. Diretores e docentes encontram-se assobrecados de atividades relativas à gestão financeira, à administração e à coordenação de projetos. Isso gera uma grande dificuldade para construir tempos coletivos de estudo, planejamento e tomada de decisões e para acompanhar e orientar a vida escolar de um número excessivo de alunos. Tal constatação não significava um desconhecimento dessa realidade. Pelo contrário, em geral os estudantes

são sensíveis e tendem a se solidarizar com os educadores em relação às suas condições de trabalho. A questão se referia à construção de relações horizontais com a gestão escolar, em que pudessem expressar suas inseguranças, apresentar suas demandas e se sentissem acolhidos e valorizados.

Considerações finais

Este texto reuniu reflexões sobre alguns traços do Ensino Médio brasileiro que foram se constituindo ao longo de sua trajetória. Ele não teve preocupação em produzir uma narrativa linear, mas indicar algumas das que considero as principais tensões dessa “tardia, desigual e insuficiente” história das políticas para o Ensino Médio no Brasil. Um percurso feito de idas e vindas, contradições, incoerências e inconsistências.

Os depoimentos dos jovens, reunidos a partir de pesquisas e de nosso contato cotidiano nas escolas, nos permitem perceber como são grandes os desafios para a escola do Ensino Médio brasileiro. As reformas propostas darão conta desses desafios? Elas permitirão construir processos educativos que sejam suportes para projetos de futuro dos jovens pobres? Elas permitirão que professores e gestores se constituam em referências positivas nas trajetórias juvenis?

Em relação à Lei 13.415/17 muitas questões se apresentam. A primeira delas se refere ao próprio processo de discussão e aprovação da lei, sem qualquer consulta aos jovens e suas famílias. Nesse sentido, as possibilidades de uma grande dissonância entre as expectativas dos estudantes e os efeitos da lei são grandes.

Outro aspecto importante diz respeito à proposta de “flexibilização” contida na lei. Há uma apropriação equivocada da crítica à rigidez, que jovens e docentes fazem à organização curricular no Ensino Médio, em nome de um paradigma de flexibilidade sintonizado com o mercado. Os estudos sobre a condição juvenil contemporânea chamam a atenção para as dificuldades dos jovens na construção de suas trajetórias em contextos de incertezas e desigualdades sociais, quase sempre sem contar com o apoio de políticas públicas. A escola de Ensino Médio pode ser um espaço importante de acolhimento e de acesso a conhecimentos, saberes e experiências que permitam superar tais dificuldades. No entanto, ao propor a construção de propostas curriculares esfaceladas em áreas de conhecimento e com visões tão restritas da articulação entre ensino técnico-profissional e Ensino Médio, a lei certamente contribuirá para restringir o campo de possibilidades já tão estreito para a maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

É necessário atentar também para o fato de que grande parte dos jovens estudantes do Ensino Médio brasileiro trabalha e somente pode

frequentar escolas noturnas. No entanto, a lei é lacônica a esse respeito, sem prever garantias de acesso à escola noturna em condições adequadas. Assim, ela poderá contribuir para aumentar a evasão e impedir que o extenso número de jovens que hoje não frequentam o Ensino Médio possa concluir sua escolarização básica.

Nas últimas décadas, fruto da ampliação das matrículas no Ensino Médio e das políticas de expansão do acesso ao ensino superior, as novas gerações passaram a ter como horizonte a formação nesse nível de ensino. A lei, ao criar itinerários formativos desvinculados da formação técnico-profissional, tem explicitamente a intenção de conter tal demanda. Trata-se de um retrocesso que não dialoga com as expectativas juvenis, tendo um impacto negativo especialmente entre os jovens das escolas públicas.

Assim, a atual proposta parece ser herdeira dos impasses e dilemas que marcam a trajetória do Ensino Médio brasileiro. Qual herança nos reservou essa história? Um Ensino Médio que nasce e permanece desigual, com uma “configuração dual”, seletiva e segmentada. Dual em termos da formação oferecida e também do ponto de vista das condições de funcionamento. Uma escola distante da realidade sociocultural de nosso tempo, incapaz de dialogar com os “jovens concretos” do ponto de vista dos conhecimentos que aborda e da sua didática. E como consequência, uma escola onde construir o sentido para estudar é cada vez mais difícil para os jovens estudantes das camadas populares. Uma escola onde lecionar é um duro e desafiante trabalho.

Mas também uma escola para onde acorrem cotidianamente milhões de jovens. Uma escola que se produz nos encontros e desencontros entre educadores e jovens estudantes. Encontros muitas vezes tensos, mas sempre marcados por emoção porque se dão entre humanos. Em seu labor cotidiano, para além das dificuldades, docentes constroem experiências significativas. Nesses encontros e desencontros, se formam como educadores e constroem a escola que temos. É em busca dessa escola concreta – com seus erros e acertos – que nossas pesquisas podem nos ajudar.

A condição juvenil interroga a proposta de reforma em debate. Isso exige enfrentar com coragem o desafio de reconhecer as demandas juvenis na definição dos rumos do Ensino Médio brasileiro! Não se iludir com requentadas receitas curriculares, vindas do alto e que não rompem a lógica seletiva e excluente da Educação brasileira. Apenas transferem para professores, estudantes e escolas a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Não se trata de “partir do zero”, desconsiderando as experiências acumuladas e que fazem a escola que temos. Algumas políticas que se constituíram recentemente, mesmo com suas contradições e insuficiências, indicavam o rumo de um longo processo de inovações a partir das escolas e da interlocução com a sociedade. Independentemente dos go-

vernos e suas políticas, ou apesar deles, há uma escola de Ensino Médio sendo produzida por docentes e estudantes em suas escolas. Olhemos em nossas pesquisas e debates para esses processos de construção da escola que temos! Seus alcances e limites!

Referências

- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ARROYO, M. G. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BAUMAN, Z. *Tempo Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 399 de 08 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em 22 ago. 2023.
- BRASIL. Tribunal de Contas da União - TCU. *Relatório de Auditoria (Fiscalização nº 177/2013)*. Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto (Secex Educação), Brasília, 2014.
- CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. *Escolas em luta*. São Paulo: Veneta, 2016. 352 p. (Coleção Baderna).
- CORTI, A. P. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-68, jan./mar. 2016.
- CORTI, A. P.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. *O encontro das culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- CORTI, A. P.; SOUZA, R. *Que ensino médio queremos?* Relatório final. Pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre ensino médio. São Paulo: Ação Educativa, 2009.
- DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Revista *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. *A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas*. Relatório de Pesquisa. UNICEF/MEC, 2012. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/juventude-ensino-medio-e-os-processos-de-exclusao-escolar/>. Acesso em: 1 fev. 2017.

FAE-FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG. Texto para discussão - Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2016.

IBASE. Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas. Relatório Global. Rio de Janeiro: Ibase; Polis, janeiro de 2006.

KRAWCZKY, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. Cad. Cedes, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

MEC – Ministério da Educação. Sumário Executivo Portaria n. 399, de 08 de março de 2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais “Reinventando o Ensino Médio – Caderno de Orientações.”. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Reinventando%20o%20Ensino%20Medio.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MOLL, J.; GARCIA, S. Prefácio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PERALVA. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, maio/ago. 1997.

SETTON, M. da G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2. p. 335-350, nov. 2005.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. de A. da. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014.

SIMÕES, C. A.. **Vozes dissonantes na reforma do ensino médio.** Disponível em: <https://goo.gl/U1SIHA>. Acesso em: 14 out. 2016.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

VAN ZANTEN, A. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZIBAS, D. M. L. "Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, Especial, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005.

CAPÍTULO 11

PEDAGOGIA DO PROTAGONISMO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E JUVENTUDE NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Juliana Batista dos Reis¹

Introdução²

Em um auditório sombrio, luzes são projetadas e assim é possível alcançar de maneira anuviada alguns rostos de jovens que estão sentados/as. Um jovem negro com o cabelo em estilo *black power* e mochila nas costas se levanta, um feixe de luz é projetado em sua direção e ele protagoniza a cena sorrindo e dizendo: “Eu quero fazer jornalismo”. O jovem senta-se, a luz se apaga. O feixe de luz alcança em seguida uma jovem branca que se levanta. Ela está com um fone de ouvido em volta de seu pescoço e diz: “Eu quero ser professora. É o que eu amo”. Prontamente, a luz alcança um jovem branco que está de óculos, cabelos desalinhados e na mesma dinâmica levanta-se e diz: “E eu, designer de games”. Uma jovem branca de cabelos loiros e compridos, com faixa na cabeça e uma bolsa a tiracolo recebe a projeção de luz e anuncia: “Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar.” A cena prossegue mostrando diferentes jovens sorrindo enquanto a voz de um locutor anuncia: “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.” Por fim, uma jovem

1 Graduada em Ciências Sociais (Bacharelado/Licenciatura) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2005. Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2009. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com estágio sanduíche na Universidade do Porto, 2014. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Compõe a coordenação do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão Observatório da Juventude da UFMG (<http://observatoriodajuventude.ufmg.br>). Integra o EM Debate.

2 O texto é fruto de pesquisa com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). A investigação envolve a análise de dados públicos sem a participação de sujeitos, por isso, com dispensa de apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa.

branca, com livros e cadernos nas mãos também se levanta, recebe o feixe de luz e diz: “Quem conhece o Novo Ensino Médio aprova!”.

A descrição de uma das peças publicitárias do chamado “Novo Ensino Médio”, que foi intensamente veiculada na rede pública de televisão no ano de 2017, oportuniza uma aproximação aos valores morais e princípios pedagógicos que o Ministério da Educação, sob gestão da presidência da república de Michel Temer, buscou disseminar³. A análise semiótica da produção audiovisual permite apreender pistas sobre símbolos que representam a individualização curricular por meio do anúncio dos desejos particulares de jovens estudantes que comunicam uma escolha por projetos individuais, assim como externam elementos de estilos e culturas juvenis. Por outro lado, a mesma produção publicitária não prenuncia qualquer sinal sobre a perspectiva da educação integral, apesar da sua vigorosa presença na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Partindo da proposição de que o currículo é um território contestado (Silva, 1998), onde é possível mapear perspectivas pedagógicas, intencionalidades e preceitos morais, algumas perguntas orientam o desenvolvimento desse texto. Na atual reforma do Ensino Médio, a concepção de educação integral está centrada na ampliação do tempo na escola ou estabelece relações intrínsecas entre educação escolar, práticas culturais, esportivas, artísticas com a juventude? Concebe-se uma escola mais aberta em contato com seu entorno, especialmente se a perspectiva pedagógica do protagonismo juvenil é basilar? A proposta de protagonismo das/os jovens dialoga com as premissas de compreensão dos sujeitos na sua integralidade e, portanto, da formação cultural, estética, corporal, afetiva, emocional? Quais concepções, imagens e representações sobre a juventude podem ser captadas nas proposições do Novo Ensino Médio? Quais relações podem ser estabelecidas entre protagonismo, juventude e educação integral? Nesse artigo, a partir da análise da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) e de outros documentos normativos que guiam a atual reforma da última etapa da educação básica, investigam-se as proposições do protagonismo juvenil e da educação integral como princípios pedagógicos dessa reformulação curricular.

3 As peças publicitárias não estão mais disponíveis no canal oficial do Ministério da Educação (MEC) no YouTube. Outra estratégia de publicidade adotada pelo governo Temer consistiu na contratação de canais do YouTube para realização de vídeos, para além das propagandas publicitárias veiculadas em redes de rádio e televisão. Dois canais muito populares entre o público jovem – “Você Sabia” e “Pyong Lee” (atualmente com, respectivamente, mais de 43 milhões e oito milhões de inscritas/os) – postaram vídeos elogiando a reforma com aparente espontaneidade e sem aviso de que se tratavam de materiais patrocinados pelo governo. Os vídeos foram fortemente criticados e hoje não estão mais disponíveis nos mencionados canais do YouTube.

Experiências juvenis na escola de Ensino Médio: a educação integral nas ocupações

O Estado veio quente, nós já tá fervendo
 Quer desafiar, não tô entendendo
 Mexeu com estudante
 Vocês vão sair perdendo (...)
 Fica preparado, que se fechar, nós ocupa!

Música **Escolas de Luta** de MC Foice e Martelo da Z/S

Nos anos de 2015 e 2016 o movimento de ocupações secundaristas se alastrou pelo Brasil. Inicialmente, em outubro de 2015, no Estado de São Paulo, jovens estudantes ocuparam mais de 200 escolas como forma de contestação e luta contra a reorganização escolar anunciada pelo governo estadual que fecharia 94 escolas e, consequentemente, transferiria de maneira compulsória mais de 310 mil estudantes e 74 mil docentes. As/os jovens estudantes ocuparam instituições por todo Estado, do interior ao litoral, dos centros às periferias. Muitas ocupações tiveram suporte das famílias, mães e pais, vizinhança, coletivos, artistas. “Os secundaristas romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade no processo de luta” (Ortellado, 2016, p. 13).

Nessa primeira onda de ocupações em São Paulo, várias ações foram desenvolvidas pelas/os estudantes e em parceria com outros sujeitos da comunidade escolar. Rodas de conversa, debates, oficinas artísticas, shows musicais, atividades esportivas, além do cuidado cotidiano com o espaço físico, a alimentação e a segurança que compunham o denso e vivo currículo das ocupações. As/os jovens ocupas indagaram a escola em relação aos saberes presentes no currículo oficial. A perspectiva de uma educação integral compreendida por uma escola mais aberta e em diálogo com os sujeitos da comunidade escolar e os territórios da cidade, assim como pelas relações inerentes entre educação, cultura e política, estava potencialmente presente no cotidiano das ocupações escolares.

Quando os vizinhos perceberam que os estudantes lutavam pelo patrimônio público no bairro, não apenas impedindo o fechamento das escolas, mas também zelando e cuidando delas, eles se aproximaram do movimento e passaram a colaborar doando alimentos para as ocupações, oferecendo oficinas e aulas voluntárias e ajudando os estudantes em consertos nos prédios (Ortellado, 2016, p. 14).

Ao final de 2016, uma segunda onda de ocupações foi iniciada no Estado do Paraná e rapidamente se ampliou para todos os Estados brasileiros como forma de luta à Medida Provisória de reforma do Ensino Médio (MP 746/16) (Brasil, 2016) e a Proposta de Emenda Constitucional de congelamento dos gastos públicos em direitos sociais por um período de 20 anos (PEC 55/16)⁴. Com pautas de reivindicação nacional, milhares de escolas brasileiras foram ocupadas por jovens estudantes secundaristas e o debate sobre os sentidos do Ensino Médio e a reforma curricular proposta pelo governo Temer foram temas centrais.

As premissas de uma educação integral (que compreende os sujeitos em sua integralidade que demanda formação não apenas cognitiva, mas estética, afetiva, ética) também estavam presentes nas ocupações juvenis/estudantis. O movimento de ocupações escolares pode ser avistado como processo político e pedagógico de natureza disruptiva que questionou a “própria dicotomização e a fronteira entre o microcosmo escolar e o contexto político-social no qual ela está inserida” (Corti; Crochik, 2021, p. 4). Em alguma medida, as ocupações reivindicavam um projeto de educação integral (mesmo que o uso da categoria não fosse usual) voltada para a formação humana que fosse capaz de incorporar múltiplos saberes e experiências das juventudes (Arroyo, 2012). Contudo, visto que a educação integral ganha concepções não apenas diversas, mas, antagônicas, sua definição na reforma do Ensino Médio tem pressupostos de um projeto político pedagógico compensatório e em sintonia com valores neoliberais. Afinal, “é difícil reconhecer os jovens como sujeitos de direitos se o Ensino Médio se pensa como espaço de mercado” (Arroyo, 2014, p. 167).

As proposições da Medida Provisória (MP 746/16) (Brasil, 2016) já indicavam a segmentação do currículo da última etapa da educação básica em dois momentos, um destinado à formação comum e outro subdividido em cinco itinerários formativos, de (falaciosa) escolha estudantil, como anunciado nas peças publicitárias. Foi também definida a ampliação da carga horária para 1.400 horas anuais, a incorporação dos currículos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a possibilidade de realização de parcerias com o setor privado para o itinerário da formação técnica e profissional. Na retórica neoliberal, as supostas crises do sistema educacional são resultado da ausência de um sistema de mercado. Assim, as estratégias desenhadas para reformulação escolar envolvem políticas de privatização e relações entre entidades públicas e privadas. A proposta de educação integral como direito, experimentada no cotidiano das ocupações, se distancia radicalmente da concepção reformista para o Ensino Médio. Como aponta Arroyo (2012):

4 Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>

Se limitarmo-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de educação, seria uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização e uma forma de perder o significado político da educação em tempo integral (p. 33).

Jovens estudantes de todo Brasil, especialmente jovens mulheres⁵ protagonizaram as ações coletivas de ocupação escolar, reforçando a tese de que a “escola faz as juventudes” (Dayrell, 2007). As/os ocupas reivindicaram o direito à educação básica, quando questionaram a exclusão de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física, visto que a Reforma do Ensino Médio estabeleceu Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa como as únicas e exclusivas disciplinas obrigatórias.

As ações juvenis revelaram uma sagaz e criativa forma de luta que envolveu articulações locais e globais (com a vizinhança, mas também com outras escolas, entidades de representação estudantil, governos estaduais), gestão coletiva, diálogo. Pode-se concluir que a dinamicidade do movimento foi possível pela centralidade da autonomia de ações e reflexividade juvenis. Elas/es protagonizaram a luta contra a Reforma do Ensino Médio que ironicamente os/as nomeava como protagonistas. A pedagogia do protagonismo presente na reforma apresenta princípios falaciosos da autonomia juvenil, quando na verdade, contrariamente, concebe as/os jovens como destinatárias/os passivos de valores supostamente universais e não como sujeitos com saberes e modos de vida plurais. Portanto,

Os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia (Dayrell, 2007, p. 1125).

É inegável a ausência de reconhecimento e participação das/os jovens como sujeitos reflexivos e ativos nos processos de construção das políticas públicas (Sposito, 2007). E o “Novo Ensino Médio” não viabilizou espaços efetivos de participação das/os jovens estudantes, professoras/es e comunidades, apesar de toda força das ocupações. Todavia, assim como a canção “Escola de luta” anuncia uma forte relação de alteridade entre Estado e jovens, é basilar o exame das proposições normativas que definem

⁵ Algumas pesquisas e produções audiovisuais destacam o protagonismo das estudantes jovens mulheres como ocupantes ativas e dedicadas ao combate aos estereótipos e desigualdades sexistas no cotidiano do movimento (Corti; Corrochano; Silva, 2016). *Lute como uma menina* é um documentário de 2016, dirigido por Flávio Colombini e Beatriz Alonso, que apresenta o protagonismo das jovens mulheres secundaristas nas ocupações paulistas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>. Acesso em 29 de novembro de 2022.

protagonismo e educação integral na atual reforma do Ensino Médio. Afinal, diante de categorias polissêmicas, é imprescindível uma análise que destrincha como protagonismo e educação integral operam como significantes vazios e, ao mesmo tempo, universais no “Novo Ensino Médio”.

A pedagogia do protagonismo e a educação integral de responsabilização individual no currículo oficial

Decerto, os estudos curriculares compreendem que o currículo não se limita à especificação de orientações, temas e conteúdos produzidos pelos órgãos governamentais, gestão escolar e/ou professoras/es. O “currículo real” abarca a vivência de múltiplas experiências educativas que ultrapassam densamente os documentos com declarações de intenções. O “currículo real” consiste na “consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem - impõem - todo um sistema de comportamentos e de valores não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar” (Sacristán, 1995, p. 86). Contudo, é também irrefutável que o “currículo oficial ou formal” (Santos; Paraíso, 1996) comunica e transmite valores e moralidades que sugestionam o cotidiano escolar.

Nesse sentido, através da análise documental de textos normativos que estabelecem as recentes alterações do Ensino Médio, especialmente o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018) e, no contexto regional, o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2021), alcançamos os princípios institucionalmente elaborados para informar a reforma do Ensino Médio. Logo, a escolha de olhar para o currículo explícito não desconsidera que as práticas educativas nas escolas são amplamente vivenciadas por significados que escapam à oficialidade dos documentos. A pesquisa documental acaba por privar um olhar sobre as especificidades das realidades locais, os contextos socioculturais, as histórias das instituições, as vivências juvenis e escolares, a condição docente, entre tantos outros aspectos da vida cotidiana das escolas secundárias. Por outro lado, lançar olhares sobre os textos normativos permite analisar os sentidos do protagonismo juvenil e da educação integral como discursos oficiais que balizam as práticas escolares.

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018) é um manual de 72 páginas com autoria do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e apoio técnico do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. Já o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2021) é um documento de 497 páginas com a autoria de 25 redatores/as.

O guia nacional apresenta como objetivo o auxílio para que as redes de ensino e gestores escolares efetivem as mudanças previstas na Lei de Di-

retrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Logo de partida, o documento nacional destaca: “Um Novo Ensino Médio chegou. E com ele a possibilidade de escolha e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes brasileiros”. (Brasil, 2018, p. 3). Escolha, autonomia, protagonismo, responsabilidade e projeto são categorias reiteradamente presentes no texto normativo.

O Novo Ensino Médio coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro. Deste modo, apoia-se o desenvolvimento da autonomia do estudante, acompanhada do senso de responsabilidade que as escolhas sobre o seu futuro exigem. A partir da garantia de aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes, referenciadas na BNCC, e da oferta de itinerários formativos organizados e estruturados pedagogicamente, o jovem brasileiro poderá escolher, entre diferentes percursos, a formação que mais se ajusta às suas aspirações e aptidões e ao seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 6, grifo nosso).

O texto do currículo oficial de Minas Gerais abriga, com robustez, um discurso que similarmente privilegia os/as jovens sujeitos como protagonistas nos processos escolares. O documento destaca:

Pensando as diversas juventudes a serem atendidas e entendendo as culturas juvenis em sua singularidade, a escola precisa se organizar, avançando na compreensão desse manancial com sua diversidade e dinâmicas distintas, reconhecendo que esses jovens deverão ser protagonistas na construção de seu conhecimento (Minas Gerais, 2021, p. 13, grifo nosso).

A análise documental consistiu na leitura crítica e reflexiva, especialmente, desses textos, fazendo buscas aos termos *protagonismo juvenil* e *educação integral*, assim como as expressões: projeto de vida, juventudes, participação, autonomia. A contabilidade de palavras e expressões foi um recurso metodológico que indicou a predominância de certos enunciados. Desse modo, no currículo mineiro, a expressão *protagonismo* (e suas variações: *protagonismo juvenil*, *protagonismo do estudante*, *protagonismo do sujeito*) é mencionada 74 vezes. Já a expressão *projeto de vida* aparece em 133 momentos; *participação* em 113 ocasiões, *autonomia* em 89 passagens, os termos *juventude* ou *juventudes* por 125 vezes; já as palavras *jovem* ou *jovens* aparecem em 245 ocasiões. A análise documental mostrou que é incontestável a robusta presença da ideia de “juventudes no plural” (Dayrell, 2003)

no Currículo Referência para o Ensino Médio em Minas Gerais. Já a locução *educação integral* aparece 29 vezes no mesmo documento.

A recorrência de expressões que remetem à individualização pode ser compreendida como um projeto político pedagógico, com marcas de um sistema de valores do individualismo na perspectiva ideológica moderna (Dumont, 1985). “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, 2018, p. 6). A pedagogia do protagonismo, tão central na reforma do Ensino Médio, emula promessas de escolha individual e, consequentemente, a responsabilização dos/as jovens. Numa análise comparativa, as concepções e diretrizes para a educação integral têm pouca frequência e força quando em contraste com a predominância do ideário pedagógico da individualização e escolha. Aliás, a própria formação integral, que é pouco caracterizada e definida, está colocada como responsabilidade do/a jovem estudante que deve alcançá-la numa postura sempre protagonista. Em outras palavras, a partir da premissa moral de sujeitos autocentrados que precisam resolver desafios e desenvolver projetos de vida na integralidade, a concepção de educação integral presente na reforma também está entranhada à pedagogia do protagonismo.

Souza (2009), em extensa pesquisa com textos produzidos entre 1985 e 2005 por órgãos de governo, organizações não governamentais e organizações internacionais, analisa a emergência de uma matriz discursiva sobre protagonismo juvenil. O/a jovem é colocado/a numa dupla posição nos documentos que constroem as políticas públicas, as práticas educativas e os projetos sociais: objeto e agente das intervenções. Assim, na reforma do Ensino Médio e em consonância com suas orientações curriculares nacionais e regionais, o princípio pedagógico que orienta a escolarização juvenil é pautado na capacidade individual de empreender, perseguir objetivos pessoais, “fazer coisas” em benefício de si mesmo e da comunidade (Souza, 2009, p. 9).

Contudo, é a própria legislação que expressa a inexistência de escolha juvenil quando define que os itinerários formativos “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” (Brasil, 2017). Diversas investigações que acompanham a implementação da reforma no chão das escolas já concluíram como é falaciosa a chance de que a vontade juvenil se converta em deliberação (Silva; Araújo, 2021). No Brasil, temos quase três mil municípios com apenas uma escola pública de Ensino Médio. Assim, a pedagogia do protagonismo na reforma tem um modelo do “protagonismo juvenil sem voz” (Souza, 2009) em contraposição às vozes singulares que anunciam seus desejos e vocações nas propagandas institucionais.

Conectando os saberes da formação geral básica (geografia, história, sociologia, filosofia, química, artes, educação física, matemática etc.) e o projeto de vida dos estudantes, os itinerários formativos têm como principais objetivos: produzir conhecimentos, criar possibilidades de aprofundar e ampliar aprendizagens, *intervir na realidade sociocultural incentivar a ação de empreender, como uma atividade profissional ou ter a si mesmo como objeto deste empreender, isto é, empreender-se* (Minas Gerais, 2021, p. 263).

Protagonismo juvenil e empreendedorismo caminham como princípios condizentes com a proposta escolar de desenvolvimento de projetos individuais e também coletivos, na medida que se espera que a juventude possa intervir na realidade sociocultural. A proposição “transfere para jovens e adolescentes, individualmente ou em grupo, em especial para os que fazem parte dos setores empobrecidos, a responsabilidade de, conforme o conceito de resiliência, contribuir para superação da adversidade” (Ferreti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 218).

O discurso homogeneiza o social (Souza, 2009, p. 9), já as problematizações sobre diferenças e desigualdades na condição juvenil brasileira ficam dispensadas. Ao mesmo tempo, a pedagogia do protagonismo não se apresenta como política ou ideológica, e, dessa forma, tem grande força de disseminação no currículo do Ensino Médio. As múltiplas desigualdades sociais, os conflitos e contradições da vida contemporânea, especialmente a grande informalidade no mundo do trabalho e ausência de possibilidades de vínculos laborais sustentados em direitos trabalhistas ficam invisíveis diante do estímulo da convenção moral do protagonismo, do empreendedorismo e dos desejos pessoais. Outros modos de vida e reflexividade não estão presentes nas propostas pedagógicas. Assim, a noção de participação juvenil no currículo da reforma do Ensino Médio está configurada pela passividade. Os/as jovens não são sujeitos, mas objetos do discurso. “O protagonismo juvenil é também o discurso da juventude sem voz, dada a ausência da palavra autônoma que lhe permitiria a sua constituição como sujeito” (Souza, 2009, p. 16).

O padrão moral universal do protagonismo juvenil omite os marcadoreis sociais da diferença, as múltiplas desigualdades econômicas, territoriais, culturais e as dinâmicas estruturais do sexismo e racismo. O protagonismo funciona como significante vazio universal (Corti, 2019) em contraposição às demandas juvenis por reconhecimento pelas diferenças. Gomes e Laborne (2018) analisam a relação entre juventude, desigualdade e racismo na realidade brasileira de extermínio da juventude negra. Nesse quadro, a reforma do Ensino Médio ignora a discussão sobre jovens negros/as, acesso e permanência nas escolas, suas presenças na Educação de

Jovens e Adultos (EJA). “O Estado assumirá sua função de proteger a vida dos jovens negros e condenar o seu extermínio? A escola, principalmente a pública, entenderá o seu papel de proteção à vida e não somente de ensinar matemática e português?” (Gomes; Laborne, 2018, p. 3). Afinal, os tempos educativos não se separam do direito à vida e quando o direito de um viver digno é negado, todos outros direitos também são (Arroyo, 2012).

A pedagogia do protagonismo no currículo da reforma do Ensino Médio opera na lógica do mérito, individualização, responsabilização e, consequentemente, seletividade e segregação. Numa perspectiva de homogeneidade cultural da juventude, a pedagogia do protagonismo reforça a “pedagogia da crueldade” (Gomes, Laborne, 2018) e invisibiliza as experiências e identidades das/os jovens que vivenciam mais intensamente as múltiplas desigualdades. Estudantes trabalhadores/as e que integram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram negligenciados/as pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) que não garante oferta de ensino noturno adequado às condições desses sujeitos. A reforma adota a concepção de educação integral pela ampliação do tempo escolar, sem investimentos para garantir condições de acesso e permanência dos/as estudantes, abandonando a importância do Ensino Médio noturno.

No cenário histórico brasileiro, a partir da década de 1990, ocorreu um intenso processo de expansão do Ensino Médio com o aumento de vagas e matrículas nas escolas públicas brasileiras, gerando uma transformação significativa no perfil dos/as jovens alunos/as secundaristas. As escolas públicas passaram a receber um contingente de estudantes cada vez mais plural, marcado pelo contexto de uma sociedade diversa e desigual. Historicamente, dada a entrada tardia dos setores populares, podemos caracterizar o ensino secundário brasileiro como propedêutico e elitista. Os conflitos e contradições de uma estrutura social excluente se tornaram mais explícitos no interior da escola, interferindo nas trajetórias escolares e nos sentidos juvenis atribuídos à instituição (Leão; Dayrell; Reis, 2011).

A incorporação do Ensino Médio como última etapa da educação básica é uma conquista recente, assegurada na LDB (Brasil, 1996). A concepção de educação básica fica fragilizada com a atual reforma. Diante da resolução que parte do Ensino Médio pode ser desenvolvido na modalidade a distância, apresenta-se a possibilidade de interdição da juventude ao conhecimento científico, às modalidades esportivas, às práticas culturais, abreviando significativamente a educação integral na perspectiva dos direitos tão reivindicada pelos movimentos sociais, ações coletivas, inclusive os movimentos de ocupações secundaristas. Com a educação a distância, o Estado transfere sua responsabilidade de oferta de educação pública para institutos e fundações da sociedade civil vinculadas ao mercado, sem qualificação profissional para atividades letivas. A presença da educação a

distância no Ensino Médio priva os/as estudantes do direito aos territórios escolares, aos equipamentos públicos, à sociabilidade juvenil, em síntese, do direito à cidade.

A propósito, a reforma do Ensino Médio está fundamentada em princípios da fragmentação em frontal desacordo à lógica da educação integral. A suposta escolha pelos itinerários formativos é incongruente com a concepção de Educação como um processo de formação humana que reconhece o sujeito como histórico, social, cultural, nas suas diversas dimensões intelectual, psicológica, afetiva, comunitária, étnica, territorial, entre outras (Moll, 2012). A aparente diversificação curricular por meio de itinerários formativos expropria dos/as estudantes o acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação. A implementação da reforma no chão das escolas tem criado novos componentes curriculares, por um lado homogêneos, como a predominância de disciplinas intituladas como projeto de vida, mas, também desarticuladas no currículo⁶.

Desconsiderando que parte significativa da juventude brasileira não pode ser compreendida pela moratória em relação ao trabalho, o Novo Ensino Médio compele jovens de escolas públicas a cursarem empobrecidos itinerários de qualificação profissional que poderão ser ofertados de modo precário em escolas sem infraestrutura. A Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) configura a educação profissional à qualidade de “itinerário formativo”, desarticulando a formação geral básica da educação profissional.

Novamente, anula-se a integralidade como princípio formativo. Desse modo, a reforma menospreza a compreensão de que o “trabalho faz as juventudes” (Sposito, 2007) diante das incontestáveis experiências laborais na vida de crianças e jovens dos setores populares, especialmente. “A escola ainda se pensa a partir da certeza de garantia de emprego” (Arroyo, 2014, p. 164) e agora mais intensamente na saída empreendedora como solução para sobrevivência econômica, desconsiderando a lógica da inflação dos diplomas (Bourdieu, 2011). Há perversidade na ênfase desse tipo de protagonismo que desloca a responsabilidade de inserção e manutenção no mercado de trabalho para os/as jovens, desconsiderando os fatores macro-estruturais do mundo do trabalho e desemprego (Ferreti; Zibas; Tartuce, 2004), como os textos normativos indicam:

A competência Trabalho e Projeto de Vida está ligada à formação do jovem para ser protagonista na sociedade em que vive e para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a escola tem

⁶ A implementação no Estado de São Paulo já demonstra como houve um aumento do número de componentes curriculares, acentuando a fragmentação no Ensino Médio. Contradicitoriamente, um dos argumentos para a Reforma do Ensino Médio estava sustentado na necessidade de diminuir o número de disciplinas escolares obrigatórias. No Estado de São Paulo – a título de exemplo – o 2º ano do Ensino Médio em 2022 possui 20 componentes curriculares (Rede Escola Pública e Universidade, 2022).

como proposta provocar algumas reflexões para auxiliar os estudantes a projetarem seus sonhos e traduzi-los de forma mais objetiva. (...) **O planejamento do Projeto de Vida tem um componente pessoal e individual, conectado à identidade de cada sujeito.** Portanto, o/a estudante é convidado a refletir sobre sua própria trajetória, as projeções feitas pela sua família, suas ambições e as possibilidades que visualiza para seu futuro (Minas Gerais, 2021, p. 40-41, grifo nosso).

(...) as redes deverão definir estratégias para trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, como orientação vocacional e profissional e preparação para o mundo do trabalho, atividades para trabalhar a capacidade dos estudantes de definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã, de se organizarem para alcançar suas metas, de exercitarem determinação, perseverança e autoconfiança para realizar seus projetos presentes e futuros. Este também pode ser um espaço importante para ajudar os estudantes na escolha de seus itinerários formativos (Brasil, 2018, p. 23, grifo nosso).

A análise do currículo institucional da reforma do Ensino Médio corrobora com a sólida existência contemporânea de “condutas de antecipação” na lógica das “culturas do projeto” (Boutinet, 2002). Os/as jovens estudantes “devem aprender a saber o que farão mais tarde, a antecipar o que desejam para amanhã, mesmo que os acontecimentos recusem posteriormente em grande parte, seus desejos” (Boutinet, 2002, p. 25). Tal dinâmica também reforça uma imagem da juventude como um “vir a ser”, projetada para o futuro (Dayrell, 2007). A reforma sustenta uma terminologia que circunscreve atributos da singularidade, autoria, autonomia e criatividade como referências obrigatórias para a formação escolar da juventude brasileira. De tal modo, “o Ensino Médio e seus currículos têm dificuldade de se afirmar como campo de direitos” (Arroyo, 2014, p. 167).

Protagonismo juvenil e educação integral no currículo da reforma do Ensino Médio se entrelaçam e estão reduzidos a um discurso ideológico autojustificado e vazio. A tônica da flexibilidade como premissa de organização escolar esconde as limitadas chances de escolha juvenil, mas, ao mesmo tempo, opera numa ideologia de centralidade dos desejos pessoais e individualização. Os documentos curriculares tratam o protagonismo juvenil como ferramenta, premissa e princípio educativo uníssonos no Ensino Médio, em conjunto com outras proposições vagas e reiteradas como a realização dos projetos de vida de jovens. Assim, não há espaço para uma formação integral que abriga um conjunto de vivências, diferentes saberes, tempos e territórios. Por um lado, concebe-se a responsabilização juvenil na formação integral, por outro, a educação integral está limitada a oferecer um aumento progressivo da carga horária.

Considerações finais

Este texto buscou examinar os sentidos de duas expressões polissêmicas, elásticas, multifacetadas e também intensa e densamente presentes no discurso oficial da política educacional da atual reforma do Ensino Médio: *protagonismo juvenil* e *educação integral*. Talvez, à primeira vista, nenhum/a educador/a se posicionaria contrário/a a termos e palavras que remetem à importância da formação humana integral, liberdade, autonomia, singularidade e escolhas no âmbito do Ensino Médio, que a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) parece assegurar. Contudo, perante as experiências juvenis tão plurais como das ocupações secundaristas, brevemente refletidas neste texto, a reforma invisibiliza as desigualdades sociais e propõe um modelo de protagonismo, em um formato restrito, com lógicas de ação vazias e universais e a responsabilização dos/as estudantes em sua própria formação integral.

Parafraseando Pierre Bourdieu, presume-se que as muitas menções à juventude e seu suposto protagonismo podem ser “apenas uma palavra” (Bourdieu, 1983) sem efeito concreto para a democratização do Ensino Médio, diante de um cenário que não enfrenta os problemas de infraestrutura escolar, das desigualdades na condição docente e não reconhece efetivamente os/as jovens como sujeitos de direitos.

O currículo como território contestado foi questionado pelos sujeitos, coletivos juvenis/estudantis que demandavam outro Ensino Médio no movimento das ocupações estudantis brasileiras em 2016. As experiências educativas nas ocupações despontaram o pleito por uma escola que tivesse significado para os/as jovens. As identidades e relações raciais, de gênero e sexualidade, os sentidos e a cultura escolar, o mundo do trabalho, o Estado, a gestão democrática, as culturas e expressividades juvenis, entre tantas outras temáticas e práticas estiveram presentes nas composições curriculares das ocupações. Logo, “as imagens oferecidas pelos jovens nas ocupações – atuando, discursando, cozinhando e limpando – contrastam com as imagens tradicionais de estudantes calados e enfileirados nas salas de aula” (Corti; Corrochano; Silva, 2016, p. 1171). As ocupações secundaristas reforçaram que há autorias e criatividades nas escolas, há indagações teóricas e práticas, há saberes e respostas à arbitrariedade estatal (Arroyo, 2014).

Na proposta reformista do Ensino Médio, imagens, representações e estímulos ainda recaem sobre a juventude brasileira e reproduzem imaginários sociais sobre essa fase da vida como um “vir a ser”, desde a análise semiótica das propagandas institucionais descritas no início deste texto. Nessa compreensão pouco se apreende sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, as múltiplas dimensões da sua experiência social, suas demandas e expectativas. A atual reforma do Ensino Médio inclina-se em não

reconhecer o/a “jovem” existente no/a “aluno/a”, e, assim, a pluralidade de modos de ser jovem (modos que configuram as experiências diversas e desiguais) se torna pouco perceptível. O desconhecimento e a incompREENSÃO das múltiplas condições juvenis nas práticas curriculares inviabilizam relações educativas significativas e reforçam a crise de legitimidade da escola.

Parece que o “ofício de aluno/a” (Perrenoud, 1995) entendido como processo de subjetivação de conhecimentos e disposições escolares se compõe como uma experiência ainda mais complexa no “Novo Ensino Médio” que demanda, sobretudo, protagonismo, empreendedorismo e autonomia dos/as estudantes. Nessa configuração, a juventude precisa acomodar-se à vida escolar com um currículo pouco acolhedor das experiências diversas e desiguais, e ao mesmo tempo responsabilizar-se individualmente pela sua preparação para o futuro. O discurso normativo que orienta uma pedagogia do protagonismo contradiz a real possibilidade da educação integral como direito, com participação juvenil, diante de um currículo que impossibilita escolhas aos/as jovens estudantes.

A falta de legitimidade da contrarreforma é sublinhada desde a proposta da medida provisória que escancarou processos autoritários, visto que professores/as e jovens foram concebidos/as como objetos, destinatárias/os das políticas públicas, e não como sujeitos com direito à participação na sua elaboração. A terminologia contrarreforma demarca como as recentes alterações no Ensino Médio brasileiro regridem os direitos sociais da juventude brasileira (Duarte *et al.*, 2020).

Todavia, o reconhecimento da alteridade deveria ser elemento constitutivo da vida escolar. Alcançar e compreender como as experiências juvenis e escolares são vividas e refletidas pelos sujeitos é caminho para compreender as relações de alteridade procedentes da socialização escolar. Se a instituição escolar é uma das responsáveis por conformar a concepção contemporânea de juventude (Dayrell, 2007), os/as jovens estudantes também costumam desestabilizar a invenção do aluno (Sacristán, 1995). As culturas, experiências e performances juvenis/estudantis, como um horizonte de vozes, habitam o chão das escolas e as redes sociais digitais. A luta contra a reforma do Ensino Médio continua a ecoar cotidiana e intensamente nos territórios escolares e no ciberespaço. É no currículo vivo, criativo e resistente das relações entre jovens estudantes e professores/as que podemos encontrar uma arqueologia de vozes, já que parafraseando Michel de Certeau (2008), uma escola existe quando nela existem lugares de palavra.

Referências

- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jacqueline (org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARROYO, Miguel. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112 - 121.
- BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio, 2018**. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- BRASIL. Presidência da República (Casa Civil). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 26 nov. 2020.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 1.
- CORTI, Ana; CORROCHANO, Carla; SILVA, José. Ocupar e Resistir: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-2333v37n137a11>

73302016167337. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CwYd9yX9DVrkJP5p3NbRVwN/?lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2022.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio. *Educação em Revista*, v. 35, 2019. [online]. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/?lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2022.

CORTI, A. P.; CROCHIK, L. O caráter performativo das ocupações estudantis. *Educação*, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e29/ 1-28, 2021. DOI: 10.5902/1984644442474. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/42474>. Acesso em: 29 nov. 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. [online]. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2022.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, 2003. [online]. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2022.

DUARTE, Adriana; REIS, Juliana; CORREA, Licínia; SALES, Shirlei. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. *Roteiro*, v. 45, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 29 nov. 2022.

DUMONT, Louis. *O individualismo*. Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar; TARTUCE, Gisela. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004. [online]. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>. Disponível em: Acesso em: 29 nov. 2022.

GOMES, Nilma; LABORNE, Pedagogia da Crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *Educação em Revista*, v. 34, e197406, 2018. [online]. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yyLS3jZvjJzrvqQXQc6Lp9k/?lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2022.

LEÃO, Geraldo.; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. *Cadernos Cedes*, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

MINAS GERAIS (Estado). *Currículo Referência de Minas Gerais*. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021.

MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ORTELLADO, Pablo. Prefácio. In: CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]*. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 29 nov. 2022

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy. *Dicionário Crítico de Educação – Currículo*. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 1996.

SILVA, Mônica; ARAÚJO, Ronaldo. Educação na contramão da democracia - A reforma do Ensino Médio no Brasil. *Revista Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39, p. 6-14, 27 maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143/29237>. Acesso em: 29 nov. 2022

SILVA, Tomaz. Currículo e identidade social: território contestado. In: SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOUZA, Regina. Protagonismo Juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, p. 1-28, 2009.

SPOSITO, Marília (coord.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.

POEMA

NOSSAS LUTAS E RESISTÊNCIAS - Raphael Pimenta Gonçalves⁷

De uma educação de qualidade para uma péssima educação
Sabe qual a diferença é apenas o cífrão.
Que muito muda a mentalidade sobre uma escola na periferia e uma
em um alto bairro da sociedade.
É tanto dinheiro envolvido, que eu penso e o professor, que desse
dinheiro não ver nem a cor.
Lutando por direitos escassos, pelo necessário.
Valorização da sua profissão, iih ficou em casa
E um governo que não dá suporte pra mim é piada
Mais um adolescente só querendo um lugar de fala.
Esse lugar tá aí pra quem quiser falar, sempre com respeito e calma
pra começar,
E a arte de expressão não pode faltar
E no meu caso um poema bem breve que vim entregar.

⁷ Sou Raphael Pimenta Gonçalves e tenho 17 anos, tenho 1,85 de altura. Sou um jovem magro e branco. Estudo na Escola Estadual Professor Agnelo Correa e gosto de sair e conhecer novas pessoas.

CAPÍTULO 12

#REVOGANEM! UMA NECESSÁRIA LUTA EM DEFESA DA JUVENTUDE BRASILEIRA¹

Shirlei Rezende Sales²

Álida Angélica Alves Leal³

O Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (OJ UFMG)⁴ é um Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão. Foi criado em 2003, situado em um contexto das políticas de ações afirmativas e articulado em torno da temática educação, cultura e juventudes. Desenvolve um conjunto de ações e projetos, sendo que um deles é uma pesquisa da qual fazemos parte, sendo as professoras Shirlei Sales e Álida Leal, atualmente, integrantes da coordenação. Articulado a esse importante grupo, constituímos o GPEM (Grupo de Pesquisas sobre o Ensino Médio). Sua origem inicia-se com a Medida Provisória 746 (Brasil, 2016), ainda em 2016, primeiro ato do governo de Michel Temer após o golpe que destituiu a presidente Dilma Rousseff, um golpe que é também misógino (Geraldes *et al.*, 2016). Naquele momento, um grupo de pesquisadoras/es da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) se reuniu para estudar as propostas arbitrariamente impostas. Em 2017, com a conversão da MP na Lei 13.415 (Brasil, 2017), que altera da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394 de 1996, reformando o Ensino Médio, iniciamos um trabalho sistemático de pesquisa sobre os efeitos da lei no Estado de Minas Gerais. Essa investigação integra uma rede de

1 Este trabalho contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

2 Pós-doutora pela University of Illinois at Urbana-Champaign (UIUC), USA. Professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Doutora em Educação pela mesma instituição. Compõe a equipe de Coordenação do Observatório da Juventude da UFMG. Coordenadora do EM Debate (Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Ensino Médio). E-mail: shirlei.sales@hotmail.com

3 Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Licenciada em Geografia pela UFMG. Compõe a equipe de Coordenação do Observatório da Juventude da UFMG. E-mail: alidaufmg@gmail.com

4 Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

pesquisadoras/es que compõem a Rede nacional EMPesquisa, coordenado pela professora Mônica Ribeiro Silva da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ela congrega investigadoras/es das cinco regiões do País, que estão analisando os processos de implementação dessa legislação, cada um/a em seu respectivo Estado da federação. Esse grupo é bastante ativo e produtivo. Já estivemos juntas/os em alguns eventos, seminários, simpósios e em um colóquio e também produzimos um livro disponível para download gratuito (Körbes *et al.*, 2022). Uma rede de pesquisadoras/es que fortalece e adensa o trabalho de pesquisa.

Tendo como referência o trabalho produzido pelo GPEM no contexto da referida rede, o presente capítulo sistematiza reflexões produzidas e apresentadas no **Segundo Simpósio Internacional Aproximación a los mundos juveniles: Retos para la investigación y la acción con las juventudes**⁵. Diante dos limites desta publicação, apresentamos um pequeno fragmento de todo o processo que estamos desenvolvendo desde o golpe de 2016. O título da nossa apresentação foi “A contrarreforma do Ensino Médio: revogar para garantir o direito à educação”. O enfoque da nossa pesquisa é a contrarreforma (Duarte *et al.*, 2020), com o objetivo de compreender como a rede de ensino de Minas Gerais tem operacionalizado as diretrizes da lei. De 2017 até o momento presente, nos dedicamos a investigar o processo de ajustes e adequações normativas para a implementação dessa reforma em Minas. E 2022 foi o primeiro ano de efetiva implementação gradual da reforma nos estados.

A lei é muito complexa e selecionamos alguns pontos para compartilhar no evento. Primeiro, ela fragiliza a concepção de Ensino Médio integrado e de educação básica, que foi conquistada na legislação, particularmente na LDB de 1996. Ela também institui um currículo nacional obrigatório, que se nomeia como base, a chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b). Em uma tentativa de escamotear suas pretensões controladoras, a BNCC declara ser “apenas a base”, negando, em seu texto, sua natureza curricular. Essa suposta “confusão conceitual”, no entanto, não mitiga os efeitos nefastos de uma política curricular que institui para todo País um currículo único obrigatório. Essa é uma atrocidade denunciada desde o início de sua elaboração por entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), para citar algumas.

Um outro ponto extremamente problemático é o esfacelamento do Ensino Médio em cinco possíveis itinerários formativos (Brasil, 2017), o que, entre outros nefastos efeitos, traz uma série de implicações no que diz res-

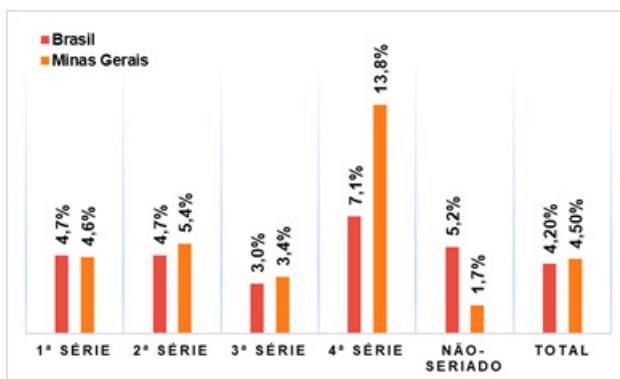
5 O Simpósio aconteceu em 02 de novembro de 2022, na Pontificia Universidad Javeriana, em Bogotá – Colômbia. Disponível em: https://issuu.com/tallercreativoaleida/docs/memoria_mundosjuveniles_webonline. Acesso em: 9 ago. 2023.

peito à negação do acesso ao conhecimento e à educação básica. O itinerário da formação profissional permite ainda a contratação de profissionais com “notório saber” para ministrar as aulas. Isso consiste em uma barbaridade com consequências dramáticas para a formação da juventude brasileira.

No Estado de Minas Gerais, integramos o GPEM, um grupo de 20 pesquisadoras e pesquisadores e nos dedicamos a acompanhar a implementação da reforma em nosso Estado, com uma série de subprojetos que vão se articulando em torno da análise dessa legislação. Além da Redenacional nomeada EMPesquisa⁶, mencionada acima, integramos recentemente a Rede JUVEM sob coordenação da professora Vivian Weller da Universidade de Brasília (UnB) em um projeto nacional que investiga centralmente os itinerários formativos e as propostas estaduais acerca dos projetos de vida.

Neste conjunto de investigações, salientamos alguns dados de 2021, que mostram um pouco a situação do Ensino Médio no Brasil que tem, sim, problemas muito sérios. No Gráfico 1, evidenciamos que temos uma taxa de reprovação ainda alta no Ensino Médio brasileiro, mesmo com todas as políticas de regularização de fluxo. Há, ainda, conforme o Gráfico 2, uma taxa de abandono que tem sido agravada bastante a pandemia, como demonstram os dados⁷ do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Gráfico 1 - Taxa de Reprovação Escolar do Ensino Médio em 2021, comparando Minas Gerais e Brasil

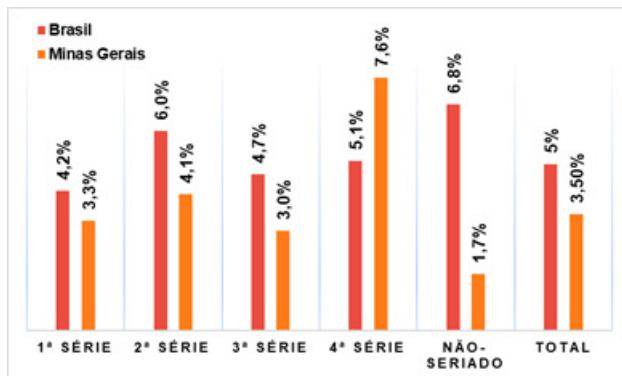


Fonte: elaboração própria.

⁶ Disponível em: <https://observatoriodeensinomedio.ufpr.br/empesquisa/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

⁷ Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/covid-19-e-desenvolvimento-sustentável-avaliando-crise-de-olho-na-recuperação-2021>. Acesso em: 24 mar. 2023.

**Gráfico 2 - Taxa de Abandono Escolar no Ensino Médio em 2021,
comparando Minas Gerais e Brasil**



Fonte: elaboração própria⁸.

Tendo em vista estes e outros dados similares, a partir das análises das normativas que têm sido produzidas para implementar essa contrarreforma nos Estados brasileiros, o argumento que temos desenvolvido é de que a proposta de flexibilização contida em seu texto: reduz a educação básica à preparação para o mercado de trabalho; restringe e abrevia a oferta; amplia as desigualdades educacionais e oferece a base legal para a privatização do ensino público.

Com o objetivo de fazer uma denúncia, registramos, aqui, uma síntese do diagnóstico por nós apresentado no evento, no sentido de apontar quais os principais problemas que essa contrarreforma impõe. É importante salientar que alguns destes problemas estão ligados diretamente à BNCC. O grande argumento de defesa propalado pelas/os reformistas é o de oferecer para a juventude a possibilidade de escolha, flexibilizando os currículos que são oferecidos nas escolas de Ensino Médio. Nossa análise mostra que isso é uma falácia, isso é enganoso. O que isso, de fato, traz, é um descompromisso e o que nomeamos de leviandade educacional, levando a processos de segregação social, restringindo o direito à educação básica e sonegando conhecimentos escolares às juventudes brasileiras.

A esse respeito, sublinhamos que um dos dispositivos da normativa consiste em autorizar que as instituições de Ensino Médio ou pré-universitário (nome que alguns países da América Latina têm utilizado para abordar esta modalidade de ensino), é a possibilidade de oferta da educação básica, obrigatória, na modalidade a distância (EaD). Sobre isto, nesta legislação, o percentual é de 20% de oferta EaD para o Ensino Médio

⁸ Gráficos 1 e 2 foram produzidos a partir de dados retirados do site da INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/ppt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 24 mar. 2023.

diurno, até 30% para o noturno e até 80% da educação para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Brasil, 2018a). Isso tudo, então, reduz e trata de modo instrumental conteúdos diretamente direcionados para aspectos meramente do fazer, uma concepção muito tecnocrática do currículo e da Educação, logo, um conjunto de retrocessos que nós precisamos barrar.

O governo responsável pela criação desta política a nomeou de “Novo Ensino Médio”, cuja sigla é NEM. Estamos ressignificando essa nomenclatura para dizer de um Ensino Médio NEM-NEM: é um projeto que enfraquece o sentido de Ensino Médio como educação básica, porque deixa de oferecer uma formação comum para todas, todes e todos, porque *nem* prepara para a triste competição ainda presente e que marca o acesso à educação superior universitária; e *nem* para o ingresso no mundo do trabalho, então, é um Ensino Médio NEM-NEM.

Tem-se, ainda, o agravante de uma concepção de financiamento que transfere recursos públicos para a iniciativa privada. A contrarreforma, que promete salvar a Educação e o Ensino Médio brasileiro, na verdade negligencia questões estruturais. Negligencia a possibilidade de um planejamento curricular coletivo nas escolas, além de outras questões há longa data evidenciadas pelas pesquisas científicas e reivindicadas pelos movimentos sindicais, como plano de carreira, tempo remunerado de trabalho coletivo, valorização profissional, melhores condições de infraestrutura física e salários dignos. Essas questões cruciais, estruturais, são totalmente menosprezadas pela lei da contrarreforma.

Aliada à lei 13.415 (Brasil, 2017), a BNCC (Brasil, 2018b) é um retrocesso gigantesco: um currículo nacional obrigatório. Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1999), embora duramente criticados por funcionarem como um currículo nacional, não eram oficialmente obrigatórios.

Vários estudos têm sido feitos sobre os documentos curriculares oficiais (Aguiar; Dourado, 2018; Cury; Reis; Zanardi, 2018; Macedo, 2015, 2016; Giovannetti; Sales, 2022, 2023; Silva, 2018). Em uma pesquisa de mestrado (Giovannetti, 2020), orientada pela professora Shirlei Sales, identificou-se que na BNCC do Ensino Médio⁹ há apenas uma única ocorrência, uma única referência às questões de gênero, que é o foco desse estudo e, também, de um subprojeto relacionado à nossa pesquisa.

O Estado de Minas Gerais elaborou o seu próprio currículo: o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)¹⁰, com base na BNCC. Nós estamos começando uma análise a respeito dessa política estadual. Já é

⁹ Fazemos tal especificação uma vez que a BNCC prescreve e regula o currículo das diferentes etapas da educação básica - educação infantil, ensino fundamental e médio.

¹⁰ Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

possível perceber que se a BNCC, o currículo nacional, negligenciou e baixou o tratamento das questões de gênero, o currículo de Minas Gerais, em certa medida, recupera essa temática de uma maneira que nos deixou bastante otimistas. Enquanto a BNCC menciona uma única vez essa questão, o currículo de Minas traz 36 menções à palavra “gênero”. Organizamos o material encontrado em quatro categorias, por sua vez detalhadas em quatro tipos de menções:

- 1) Perspectiva constatativa: identificar, reconhecer e respeitar a diversidade de gênero (23 registros);
- 2) Perspectiva problematizadora: identificar/problematizar preconceitos e discriminações de gênero (4 registros);
- 3) Perspectiva interventora: combater desigualdades, exclusões e violências de gênero (6 registros);
- 4) Perspectiva interseccional: articular categorias de gênero, raça e classe social (5 registros, sendo um deles duplamente categorizado na categoria 3 e 4).

Alinhada às outras frentes que se encontram em andamento no nosso grupo de pesquisa, buscamos evidenciar quais elementos devem ser destacados para que a contrarreforma seja reconhecida enquanto um retrocesso da educação básica brasileira. Contudo, é igualmente necessário que sejam vislumbradas alternativas de atuação e proposição, sobretudo considerando o diálogo e a construção democrática de uma reforma que insira as professoras, estudantes e suas representações em sua discussão. Dessa forma, apresentamos a seguir nossa proposta de atuação em relação à contrarreforma, que se estrutura na perspectiva das lutas – em 2023, enredadas em um contexto muito distinto para o caso brasileiro, de um novo governo, com uma perspectiva progressista. Trazemos aqui, então, quatro eixos principais desta proposição.

O primeiro é o da revogação da contrarreforma do Ensino Médio. Temos um movimento, iniciado pela Rede Nacional de Pesquisas “EMPesquisa”, por meio do qual foi elaborada uma carta¹¹. Essa carta conta com assinaturas de diversos movimentos sociais, de diversas organizações no Brasil, dentre elas aquelas que, de alguma maneira, estão relacionadas às questões étnico-raciais, ao Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra, entre outros. Nessa perspectiva, o que nós reivindicamos agora, nesse novo governo, é a abertura de um amplo processo de participação. Um processo que seja democrático, de discussão com base nos princípios que nós já elencamos na nossa Constituição, a qual se desdobra, na área da Educação, na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação

11 Disponível em: https://observatoriodejuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/08/CARTA-ABERTA-EM-DEFESA-DA-REVOGACAO-DA-REFORMA-DO-ENSINO-MEDIO_final_25jun.pdf. Acesso em: 6 fev. 2023.

Nacional (LDB) (Brasil, 2017), que considera o Ensino Médio como parte constitutiva da Educação Básica em nosso País, entendido como um direito das juventudes brasileiras.

Outro eixo relacionado às propostas está vinculado justamente a alianças políticas. Colocamos em foco a necessidade de estabelecermos alianças entre as organizações coletivas de perspectiva progressista e, nesse sentido, apontamos ser fundamental uma articulação de convergências no Brasil. Acreditamos que esta seja uma situação bastante parecida com a de outros países, porém, no Brasil, em razão do resultado das eleições presidenciais, estamos em um momento em que esse movimento de convergência é crucial. O terceiro aspecto está relacionado à defesa da educação pública gratuita, laica, de qualidade, socialmente diferenciada, diversa, e que tenha uma perspectiva de inclusão entendida de maneira mais ampla.

Por fim, outro eixo que apontamos está ligado a um movimento de denúncia e de anúncio, como diz Paulo Freire¹². Por um lado, temos a denúncia das atrocidades que estão relacionadas a essa contrarreforma, que desintegra o Ensino Médio brasileiro e a marcará profundamente como o campo da desigualdade para as juventudes brasileiras, sendo a participação no evento mencionado e a publicação deste texto um exemplo. Por outro lado, nós temos anúncios, a exemplo de experiências, tanto no Brasil como em outros países, nas quais nós podemos nos calcar para promover significativas transformações, ou seja, iniciativas em curso que podemos ter como base para a construção de uma reforma mais justa do Ensino Médio. Como alternativas bem-sucedidas, mencionamos os Institutos Federais (IFs), que “atuaram significativamente na ampliação do direito à educação básica, pois expandiram, interiorizaram e democratizaram o acesso ao Ensino Médio integrado” no País, como nos mostram Millorin e Silva (2020, p. 666).

Considerações finais

Temos a convicção de que precisamos de um outro Ensino Médio no Brasil, mas definitivamente não é esse Ensino Médio que nos foi proposto, na verdade, imposto, a partir principalmente de uma Medida Provisória 746 (Brasil, 2016) de um governo golpista. É por isso que trazemos a experiência dos Institutos Federais no País, visando à defesa do Ensino Médio Integral. Dentro dessa perspectiva, defendemos uma leitura sobre a necessária ressignificação do que é o Ensino Médio, no sentido de recuperar o seu sentido como um direito à educação básica no Brasil. Não como um momento de preparação para uma entrada precária no mercado de trabalho, também

12 Em Freire (1980), o autor discute sobre as relações dialéticas entre denúncias de injustiças e opressões nas nossas sociedades e anúncios de estratégias de luta em um processo radical de transformação do mundo, ou seja, a “dialetização” dos atos de “denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (op.cit., p.27).

precarizado, por parte das juventudes, especialmente das camadas populares. Queremos que seja entendido como um direito à formação e que deve ser garantido a todos, todas e todes jovens no País. Concordamos, por fim, com Ciavatta (2008, p. 2-3) quando afirma que “o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”.

Por tudo o que foi sistematizado aqui, reivindicamos a imediata revogação da famigerada contrarreforma do Ensino Médio. #RevogaNEM! Acreditamos que isso poderá frear as atrocidades em curso no País e oferecer oportunidades dignas de formação para a juventude brasileira.

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. (Livro Eletrônico). Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- BRASIL. CEB - Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018a**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SETEC, 1999.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Revista Trabalho Necessário**, p.1-20, 12 out. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base nacional curricular comum: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, Adriana Cancela; REIS, Juliana Batista dos; CORREA, Licínia; SALES, Shirlei Rezende. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. *Roteiro*, [S. l.], v. 45, p. 1-26, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.22528. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 9 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

GERALDES, Elen Cristina; RAMOS, Tânia Regina Oliveira; SILVA, Juliano Domingues da; MACHADO, Liliane Maria Macedo; NEGRINI, Vanessa (orgs.). *Mídia, Misoginia e Golpe*. 1. ed. Brasília: FAC-UnB, 2016. 316 p. Disponível em: https://faclivros.files.wordpress.com/2017/03/faclivros_midiamisoginiagolpe.pdf

GIOVANNETTI, Carolina. *Documentos curriculares em contexto de avanço reacionário: os silêncios das histórias das mulheres e as relações de gênero no Ensino Médio brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Educação), - FaE - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/35586>. Acesso em: 24 mar. 2023.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. BNCC, Reforma do Ensino Médio e questões de gênero: disputas para o controle do conhecimento. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 25, p. 1-26, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v25.20385.064. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20385>. Acesso em: 9 ago. 2023.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Políticas curriculares para o Ensino Médio brasileiro: o discurso da ineficiência como justificativa para reformas. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1-16, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i2.62456. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62456>. Acesso em: 9 ago. 2023.

KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro; BARBOSA, Renata Peres (orgs). *Ensino Médio Em Pesquisa*. Curitiba: Editora CRV, 2022. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37034-ensino-medio-em-pesquisa>. Acesso em: 9 ago. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrkJgnFRrm5XsRWzgg/?lang=pt>.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, v. 32, n. 2, p. 45-68, jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxxyF/?lang=pt>.

MILLIORIN, Simone Aparecida; SILVA, Mônica Ribeiro. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 656-669, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1222>. Acesso em: 6 fev. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt#>.

CAPÍTULO 13

A SITUAÇÃO DO DEBATE SOBRE O NEM NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS

Bryan Miranda de Meira Serra¹

Por fim, é pertinente expor nossas intenções com relação ao presente livro, e explicar os contextos que norteiam esta análise. A reforma do Ensino Médio, que passa a vigorar em 2022 como um “Novo Ensino Médio”, foi aprovada no ano de 2017, durante o governo do ex-presidente Michel Temer. Sancionada como Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a política faz vigorar um Ensino Médio nacional no qual grande parcela da sociedade tem sua formação comprometida devido às várias atrocidades presentes neste modelo, que fragmentam a formação básica, fragilizando esse conceito nessa etapa do ensino.

Com isso, fizemos um levantamento de vários dossiês que dizem respeito a essa política pública, de forma a expor sua perversa tendência a atender os interesses do mercado, dando uma formação superficial que visa constituir mão de obra pouco qualificada e barata. São várias publicações que, em conjunto, nos ajudam a compreender inúmeros aspectos acerca dos efeitos da contrarreforma. Esse material é aqui reunido para subsidiar análises futuras acerca desta importante temática, além de trazer perspectivas diversas do que já foi abordado até agora neste livro.

O dossiê **A reforma do Ensino Médio em questão** (Scheibe, 2017), publicado em 2017 pela revista **Retratos da Escola**, trata das questões relativas à decisão de instaurar a lei do novo Ensino Médio, inicialmente criada como Medida Provisória, uma decisão pouco discutida e muito apressada, impedindo-se assim que discussões da época de governança do presidente

¹ Bryan Miranda de Meira Serra é aluno do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e é Bolsista de Iniciação Científica da pesquisa “A reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017: percursos das redes estaduais de ensino”.

Lula e da presidente Dilma Rousseff não fossem incorporadas pela política pública. O dossiê conta com a participação da professora Monica Ribeiro da Silva, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, coordenadora do grupo de pesquisas Observatório do Ensino Médio.

Elaborado no ano de 2017, momento em que a Medida Provisória (MP) nº 746/16 (Brasil, 2016) estava prestes a ser convertida em lei, e publicado pela revista *Educação e Sociedade*, o dossiê **Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”** (Ferreira; Silva, 2017) trata principalmente da luta contra essa política por parte das/os professoras/es e pesquisadoras/es de educação básica e superior no Brasil. Ressalta também a necessidade da socialização de estudos e análises desse momento político, através das lentes históricas, sociológicas e políticas, a fim de entender melhor a radicalidade do ideário neoliberal instaurado a partir daquele ano.

Os artigos publicados em **Ensino Médio: passos e impasses na atualidade** (Fernandes, 2019) expressam a centralidade do tema “Ensino Médio” no debate da educação básica. Datado de 2019 e publicado pela revista *e-Mosaicos*, o dossiê identifica a falta de interesse da classe dominante em fornecer uma educação básica pública, universal, gratuita, laica e unitária aos jovens de todo o Brasil, sendo essa falta de interesse uma escolha interessada para negar esses direitos a esse público. Por fim, o dossiê afirma, em seu texto de apresentação escrito pelo professor Gaudêncio Frigotto e pela professora Marise Ramos, que “em todos os momentos da história da educação brasileira em que as lutas da classe trabalhadora por este direito (à educação) conseguem lograr algum avanço, a elite reage com políticas regressivas” (Frigotto; Ramos, p. 2, 2019).

Publicado em 2021 pela revista **Reflexão e Ação**, o dossiê, **Ensino Médio e Educação Integral: contradições, reflexões e possibilidades** (Silveira; Araujo, 2021), propõe a contemplação de estudos realizados em diferentes Estados do Brasil, além de uma região do Chile. Os textos contribuem para um amplo debate acerca dos dilemas do Ensino Médio e da Educação Integral.

O dossiê **O que esperar do Novo Ensino Médio?** (Scheibe, 2022b), publicado na revista **Retratos da Escola**, organizado pelas professoras Shirlei de Souza Corrêa (Univille), Cássia Ferri (Furb) e Sandra Regina de Oliveira Garcia (UEL), trata principalmente da preocupação com a implementação dessa reforma que ocorre em 2022, mesmo ano de publicação do mesmo, problematizando a fragmentação dos currículos em itinerários formativos, o que impede uma formação comum e qualificada para as/os jovens, descaracterizando-se, assim, essa etapa do ensino como básica à formação. Além disso, critica-se o caráter impositivo da reforma, colocando as demandas do setor privado acima do interesse público.

Sendo uma publicação de 2022 da revista *Retratos da Escola*, **A implementação do Novo Ensino Médio nos estados** (Scheibe, 2022a) endossa a crítica ao modelo de Ensino Médio que se tornou vigente, contando também com uma introdução que contém o trabalho da professora Márcia Aparecida Jacomini (2022a), intitulado **Novo Ensino Médio na prática: a implementação reforma na maior rede de ensino básico do país**. Neste trabalho, estão presentes diretoras de diferentes escolas da rede estadual de ensino em São Paulo, que compartilham seus depoimentos acerca das limitações e dificuldades que o novo Ensino Médio traz.

Políticas para o Ensino Médio em tempos de hegemonia conservadora (Romão, 2022), publicado pela revista ECCOS, em 2022, trata da questão estrutural dos problemas que se apresentam nessa reforma. Estas questões têm fundamento em processos históricos, relativos, por exemplo, à dualidade estrutural, questões essas que são aprofundadas na política vigente. O dossiê reforça também o fato de que as escolhas realizadas no âmbito da política nacional não podem ser justificadas como equívocos de quem as fazem, mas sim como escolhas interessadas para a manutenção do domínio e do privilégio.

Reforma do Ensino Médio é um dossiê da revista *Coletiva* (Borba, 2022), datado de 2022, o qual foca principalmente no golpe jurídico sofrido pela presidente Dilma Rousseff no ano de 2016, e como esse acontecimento desencadeou na sucessão de fatos que vão resultar na aprovação do novo Ensino Médio. O afastamento de Dilma Rousseff, a ocupação de Michel Temer, o qual aprova a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017) e a eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018 acabam por agravar o cenário político do País, cenário esse que já se mostrava conturbado com toda essa movimentação num período de tempo tão curto.

Publicado em 2022 pela revista *Humanidades e Inovação*, o dossiê **BNCC, Novo Ensino Médio e inovação tecnológica: (novos) rumos e desafios na escola** (Ranke et al., 2022) traz uma visão diferente das mencionadas anteriormente. Se a crítica se apresenta principalmente à política e à realidade da Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017) nos dossiês já mencionados anteriormente, o presente trata essa realidade como uma possibilidade que necessita apenas de ajustes. Como produto de uma iniciativa de apoio à pesquisa das instituições Seduc, Unitins, UFT e UFNT, os textos aqui publicados visam estreitar o diálogo entre educação básica e práticas de pesquisa científica, buscando-se situar o/a professor/a como sujeito social dotado de capacidade transformadora dentro desse processo de mudança, evidencian- do também a necessidade de uma formação inicial e continuada de qualida- de para o aprofundamento das considerações teóricas e metodológicas, em especial referentes ao currículo.

Por fim, o dossiê **Reforma do Ensino Médio: atores, cenários e dis- putas** (Doro, 2023), publicado em 2023 pela revista *Revista Espaço Pedagó- gico* retoma todos os pontos já citados anteriormente: a questão da insus-

tentabilidade do NEM como modelo de educação básica, o Ensino Médio Integral, a questão neoliberal crescente no Brasil e as experiências de quem está submetido a esse modelo. Além disso, existem artigos que analisam também a experiência das escolas-piloto do Acre e os projetos de vida nas escolas, os quais servem de material para entender melhor esses fenômenos.

A partir do que foi relatado neste capítulo, pretendemos ampliar os debates acerca do Novo Ensino Médio para que seja possível identificar as fragilidades e os desafios que este modelo apresenta para a formação dos jovens e das jovens, principalmente das camadas populares. Nossa crítica e pesquisa, aqui apresentadas, têm como finalidade embasar a luta pela revogação do Novo Ensino Médio a fim de permitirmos uma formação democrática e de qualidade para todas as pessoas.

Referências

- BORBA, Cristiano (ed.). Reforma do Ensino Médio. *Coletiva*, n. 31, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31>. Acesso em: 18 set. 2023.
- DORO, Marcelo J. (ed.). Dossiê: Reforma do Ensino Médio: atores, cenários e disputas. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 30, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/issue/view/827>. Acesso em: 18 set. 2023.
- FERNANDES, Paixão (ed.). Ensino Médio: passos e impasses na atualidade. *E-Mosaicos*, UERJ, v. 8, n. 19, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/issue/view/2198>. Acesso em: 18 set. 2023.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”. In: *Ensino Médio: Antigas e Novas Polêmicas*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/139-v38-ensino-medio-antigas-e-novas-polemicas>. Acesso em: 18 set. 2023.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. Apresentação – Dossiê temático: ensino médio –passos e impasses na atualidade. In: FERNANDES, Paixão (ed.). Ensino Médio: passos e impasses na atualidade. *E-Mosaicos*, UERJ, v. 8 n. 19, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/issue/view/2198>. Acesso em: 18 set. 2023.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. In: SCHEIBE, EditoraLeda (ed.). *A implementação do Novo Ensino Médio nos estados. Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, maio/ago. 2022a.

Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45>. Acesso em: 18 set. 2023.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MORAIS, Mario Ribeiro; MELO, Márcio Araújo de; CASTRO, Darlene Teixeira. BNCC, Novo Ensino Médio e inovação tecnológica: (novos) rumos e desafios na escola. *Humanidades & Inovação*, Unitins, Palmas, TO, v. 9, n. 22, out. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/175>. Acesso em: 18 set. 2023.

ROMÃO, José Eustáquio. Políticas para o Ensino Médio em tempos de hegemonia conservadora. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 62, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/issue/view/992>. Acesso em: 18 set. 2023.

SCHEIBE, EditoraLeda (ed.). A implementação do Novo Ensino Médio nos estados. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, maio/ago. 2022a. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45>. Acesso em: 18 set. 2023.

SCHEIBE, EditoraLeda (ed.). A reforma do Ensino Médio em questão. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/30>. Acesso em: 18 set. 2023.

SCHEIBE, EditoraLeda (ed.). O que esperar do Novo Ensino Médio? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 34, jan./abr. 2022b. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/44>. Acesso em: 18 set. 2023.

SILVEIRA, Eder da Silva; ARAUJO, Willian Fernandes (eds.). Dossiê: Ensino Médio e Educação Integral: contradições, reflexões e possibilidades. *Reflexão e Ação*, Unisc, v. 29, n. 3, set./dez. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/708>. Acesso em: 18 set. 2023.

CAPÍTULO 14

O DEBATE DO NEM NAS MÍDIAS DIGITAIS

Bryan Serra¹

Vitória Freitas²

Com o intuito de fomentar a discussão sobre a necessidade de revogação do Novo Ensino Médio (NEM) para além desta obra, realizamos um levantamento de produções audiovisuais para que os leitores possam se aprofundar mais nessa temática. A Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), sancionada pelo ex-presidente Michel Temer, fragmenta o ensino da última etapa da educação básica, trazendo diversos prejuízos para os discentes e docentes que atuam nela. Dessa forma, os vídeos selecionados abordam as limitações do NEM e as potencialidades possíveis por meio de sua revogação.

Para tanto, foi realizada uma verificação minuciosa de vídeos que abordam a problemática dessa modalidade de ensino proposta, expondo, assim, seu viés tecnicista e de formação intelectual e crítica superficiais, e com o intuito de atender exclusivamente às demandas do mercado empresarial.

Portanto, para além das referências bibliográficas expostas neste livro, recolhemos as produções para que possam embasar ainda mais os leitores em estudos futuros sobre a urgência da contrarreforma ser efetivada. Os vídeos listados foram produzidos por instituições de ensino e também por especialistas da área da Educação, que entendem e fomentam a importância da contrarreforma do Novo Ensino Médio.

As produções listadas abaixo estão com os respectivos *links* para acesso disponíveis no YouTube. Contudo, é necessário salientar que, por se tratar de uma publicação via Internet, a mesma pode ser tirada do ar ou o *link* aqui exposto pode ser alterado, tornando assim inviável o acesso por meio dele.

¹ Bryan Miranda de Meira Serra é aluno do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e é Bolsista de Iniciação Científica cuja a pesquisa é intitulada, "A reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017: percursos das redes estaduais de ensino".

² Vitoria Lorraine da Silva Freitas, graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e bolsista de iniciação científica pelo CNPq cuja a pesquisa é intitulada, "Itinerários Formativos e Projeto de Vida: as disputas curriculares no Novo Ensino Médio em Minas Gerais".

Referências

BRASIL. Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis N° 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 N° 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei N° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei N° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 18 set. 2023.

Listagem de produções audiovisuais

1 - Contra a Reforma do Ensino Médio - Rita Von Hunty (USP) e Daniel Cara, professor (USP), vídeo #1.

Assunto: apresentação ao público sobre o que é a (De)Reforma do Ensino Médio e seus objetivos e por que a urgência em sua revogação.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=9aJibFSE8_s

2 - Contra a Reforma do Ensino Médio - Rita Von Hunty (USP) e Giuliana Mordente (UFRJ), vídeo #2.

Assunto: o que é o neoliberalismo e como se dá na educação, qual sua prática no ambiente escolar e como os discursos de tecnicismo e imparcialidade têm ganhado adesão. Momento político brasileiro que a reforma do Ensino Médio se encaixa.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=KS8e5eY_veo

3 - Porque Revogar o “Novo” Ensino Médio - Chavoso (USP) e Thiago Torres (USP).

Assunto: aponta as semelhanças da reforma do Ensino Médio com políticas educacionais da ditadura militar e dos anos 80, ademais, evidência os financiadores por trás da Lei n° 13.415/17.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=4mJm4l3ffYg>

4 - Novo Ensino Médio - Greg News / Gregório Duvivier, ator e humorista.

Assunto: apresenta uma crítica ao Ensino Médio em tom humorístico, apontando os indícios de desigualdade da Educação do Brasil e como o NEM não resolve as discrepâncias existentes.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=5WX4HZI_Ju0

5 - NEM (Novo Ensino Médio) - Um Fracasso Anunciado - Documentário do cineasta Carlos Pronzato.

Assunto: entrevistas com professores e alunos que apontam as limitações do NEM, o documentário aborda que o novo modelo propaga um sistema que aumenta a liberdade de escolha dos estudantes, os denominados “itinerários formativos”. Contudo, na prática, faz justamente o contrário e impõe disciplinas esdrúxulas no lugar de outras básicas.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs_6VG7k

6 - Explicando o Novo Ensino Médio - Com Especialista! Débora Aladim (UFMG) e Carlos Henrique Bento (IFMG).

Assunto: tira dúvidas sobre o NEM e alguns problemas da reforma proposta.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Dz7jzByIoKU>.

7 - Pesquisadores apontam limitações e equívocos do novo Ensino Médio - Dirce Zan (Unicamp) e Evaldo Piolli (Unicamp).

Assunto: os convidados fazem uma crítica ao novo Ensino Médio apontando suas limitações e seus equívocos ao propor, por exemplo, a adoção dos itinerários formativos.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=PU0tuHf0e00>

8 - O Novo Ensino Médio em debate - Fábio Amorim (ANFOPE), Roberto Silva (SINTESE - SE) e Mônica Ribeiro (UFPR).

Assunto: Novo Ensino Médio em debate para combater os avanços do discurso meritocrático e políticas neoliberais na educação brasileira.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=5djRB5Lc-YM>

9 - A BNCC e a Reforma do EM - Rita Márcia Andrade Vaz de Mello (UFV) e Mônica Ribeiro (UFPR).

Assunto: as professoras apontam pontos importantes a serem dialogados sobre o documento e as articulações com a reforma do Ensino Médio no Brasil, evidenciando os limites e potencialidades existentes.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=gE54jI8Yk_8

10 - Por que enfrentar a farsa do NEM? - Fernando Cássio (UFABC) e Marcella Campos (APEOESP - SP).

Assunto: discussão sobre o que é o NEM e suas limitações frente a uma educação básica de qualidade.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=nJJUtBTHGfk>

11 - Por que é urgente revogar o NEM? - Diego Tbt (UNIRIO), Sofia Lisboa (Unicamp), Keilla Vila Flor (UnB) e Iago Gomes (UFS).

Assunto: apresentação de como a Lei nº 13.415/17 altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e suas divergências em relação à BNCC, ademais, aborda também como a sociedade civil não foi ouvida para a implementação do PL.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=HMrW9HA9RDY>

12 - PL 2601/2023 e a revogação do Novo Ensino Médio - Sofia Lisboa (Unicamp), Iago Gomes (UFS), Daniel Cara (USP) e Tarcísio Motta (UFF).

Assunto: apresentação do cenário da educação básica do Brasil, e do projeto de lei 2601/2023 que visa à regovação responsável da Reforma do Ensino Médio. O professor Daniel aborda que o Ministério da Educação (MEC) tem feito uma aliança com as instuições e associações empresariais – financiadoras do NEM – com o intuito de revisão da Reforma do Ensino Médio via portarias e Conselho Nacional de Educação (CNE). Daniel apresenta também as diferenças e implicações de revisão e revogação do NEM.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=d6HC4ccx6cU>

13 - Qual o tamanho do estrago do NEM? - Haroldo Ceravolo Sereza (ECA-USP) e Márcia Jacomini (USP).

Assunto: a professora aborda a importância de se pensar em políticas públicas a permanência dos alunos nas escolas de tempo integral e no aumento de carga horária do Novo Ensino Médio, visto que existem dificuldades para permanecer na escola em detrimento ao trabalho remunerado.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=8ISgg48ENHI>

14 - Revogação da Lei do NEM - Andrea Trus e Heleno Araujo (CNTE).

Assunto: Heleno aborda os ataques do NEM para a educação, evidenciando que é um modelo que exclui os jovens, docentes e sociedade da discussão do Novo Ensino Médio.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=0UMfGVnROKE>

15 - O NEM deve ser revogado? - Ronaldo Casagrande (PUCRS), Renato Casagrande (UFV) e Heleno Araújo (CNTE).

Assunto: contextualização das mudanças do NEM e apresentações dos motivos para revogação pelo professor Heleno Araújo, como, por exemplo, a falta de debate democrático para a implementação do NEM.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=O2JN0Wl uZQ>

16 - 1º Webinário do MEC de consulta pública sobre o EM com Especialistas e Gestores Educacionais - Luiz Roberto Liza Curi (CNE); Celio da Cunha (UCB) e Clélia Brandão Craveiro (PUC-Goiana).

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=tGV9zAhzPlI>

17 - 2º Webinário do MEC de consulta pública sobre o EM com especialistas - Édison Flávio Fernandes (Inep | Dired | CGEE), Alicia Bonamino (PUC-Rio) e Romualdo Portela de Oliveira (Anpae).

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=nZ3KXE4mfJw>

18 - 3º Webinário do MEC de consulta pública sobre o EM com especialistas - Sofia Lerche Vieira (UECE), Gaudêncio Frigotto (UERJ), Monica Ribeiro (UFPR) e Antonio Ibañez Ruiz (UNB).

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=H9m8W-3mSeQ>

19 - 4º Webinário do MEC de consulta pública sobre o EM com especialistas - Givania Maria da Silva (CONAQ), Dante Henrique Moura (IFRN), José Fernandes de Lima (UFES) e Anna Helena Altenfelder (presidente do Conselho do CENPEC).

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=mC-JyomHW4g>

20 - 5º Webinário do MEC de consulta pública sobre o EM com especialistas - Carlota Boto (FEUSP), Cesar Callegari (IBSA) e Almerico Lima (UFRB).

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=5Ik0D7Hqjdo>

21 - 6º Webinário do MEC de consulta sobre o EM com especialistas - Sergio Stoco (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Rita Potyguara (Fneei), Daniel Cara (Campanha Nacional pelo Direito à Educação) e Jaqueline Moll (UFRGS).

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=sJUbUDkEDdg>

22 - 7º Webinário do MEC de consulta sobre o EM com especialistas - Liliane Garcez (Instituto Coletivos), Gabriel Barreto Correia (Todos pela Educação), Maurício Holanda Mais (Sase/MEC), Reynaldo Fernandes (ABAVE) e Remi Castioni (UnB).

Link: https://www.youtube.com/watch?v=b2sk4V_OR_8

23 - 8º Webinário do MEC de consulta sobre o EM com especialistas - Luiz Roberto Alves (USP), Geraldo Magela Pereira Leão (UFMG) e Washington Góes (Coletivo Força Ativa).

Link <https://www.youtube.com/watch?v=f0fgDNSEfzI>

24 - 9º Webinário do MEC de consulta sobre o EM com especialistas - Luiz Roberto Alves (USP), Maurício Holanda Maia (Sase), Carla Comerlato Jardim (Setec/MEC), Carlos Arthur Areia (IFF), Marcilene Garcia (IFBA) e Paulo Roberto Wollinger (IFSC).

Link: https://www.youtube.com/watch?v=7fTirjv_CWo

25 - 10º Webinário do MEC de consulta sobre o EM com especialistas - Luiz Roberto Alves (USP), Márcia Serra Ferreira (CAPES), Geovana Lunardi Mendes (UDESC/Anped) e Luiz Fernandes Dourado (ANPAE/UFG/FNE).

Link: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=hWA7mqnPrCg>

26 - Desmonte da educação pública no Paraná: o caso do EM - Sandra Garcia (Observatório do Ensino Médio) e Mônica Ribeiro (UFPR).

Assunto: Mônica Ribeiro realiza uma análise da implementação do Novo Ensino Médio no Paraná, além disso, é apresentado alguns instrumentos de resistência ao NEM, como o grupo de jovens estudantes do CF de Cascavel que não estão aceitando o formato da educação tecnológica em parcerias com instituições privadas.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=YJBnTuylBm0>

27 - EM: O que as pesquisas têm a dizer? Encontro II / Sul - Filomena Gossler Rodrigues da Silva (IFC), Lauro Rafael Cruz (UFPR), Monica Ribeiro

(UFPR), Roberto Rafael Dias da Silva (UNISINOS) e Angela Scalabrin Coutinho (ANPEd).

Assunto: o seminário tem o intuito de fomentar o debate entre especialistas de universidades, institutos e escolas da região Sul do Brasil e dar visibilidade à pesquisa como subsídio à consulta pública realizada pelo MEC sobre o tema.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=znPKNKpZLBI>

28 - EM: O que as pesquisas têm a dizer? Encontro IV / Sudeste - Alice Casimiro Lopes (UERJ), Eliza Bartolozzi (UFES), Fernando Cassio (UFABC), Pedro Mara (professor e ex-diretor de escola), Teodoro Zanardi (PUC-MG) e Maria Luiza Sussekkind (ANPEd).

Assunto: o seminário tem o intuito de fomentar o debate entre especialistas de universidades, institutos e escolas da região Sudeste do Brasil e dar visibilidade à pesquisa como subsídio à consulta pública realizada pelo MEC sobre o tema.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk>

29 - Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública (Encontro I / Nordeste) - Dante Henrique Moura (IFRN), Katharine Ninive Pinto Silva (UFPE), Núbia Regina Moreira (UESB), Lady Daiana Oliveira da Silva (CEIGA) e Claudio Nunes (ANPEd).

Assunto: o seminário tem a intenção de fomentar o debate entre especialistas de universidades, institutos e escolas da região Nordeste do Brasil e dar visibilidade à pesquisa como subsídio à consulta pública realizada pelo MEC sobre o tema.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=or9TKRtYKK4>

30 - EM: O que as pesquisas têm a dizer? Encontro III / Amazônia - Anderson Pereira Evangelista (EDUCANORTE), Doriedson do Socorro Rodrigues (UFPA), Silvia Cristina Conde Nogueira (UFAM) e Fabiane Maia Garcia (ANPEd / UFAM).

Assunto: o seminário tem a intenção de fomentar o debate entre especialistas de universidades, institutos e escolas do Amazônia e dar visibilidade à pesquisa como subsídio à consulta pública realizada pelo MEC sobre o tema.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=EBVAz2KoIHY>

31 - EM: O que as pesquisas têm a dizer? Encontro V / Centro Oeste - Klever Corrente Silva (SEDEF), Luciano Rodrigues Duarte (IFMS), Miriam Fábia Alves (UFG), Vivian Weller (UnB) e Fabiany de Cássia Tavares Silva (ANPEd / UFMS).

Assunto: o seminário tem o intuito de fomentar o debate entre especialistas de universidades, institutos e escolas da região Centro-Oeste do Brasil e dar visibilidade à pesquisa como subsídio à consulta pública realizada pelo MEC sobre o tema.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=iLZ1-42xcwk>

32 - A regulamentação da reforma do Ensino Médio nos Estados: prejuízos e resistências - Fernando Penna (UFF) e Monica Ribeiro (UFPR).

Assunto: Monica Ribeiro situa a Reforma do Ensino Médio na história da Educação, evidenciando que as formulações e prerrogativas políticas são um campo de disputa. Além disso, expõe as divergências apresentadas pela Lei nº 13.415/17.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=0EKRqzE__dE

33 - Ponto de Pauta 69: "novo Ensino Médio" com Monica Ribeiro Da Silva - Monica Ribeiro (UFPR).

Assunto: conversa com Monica Ribeiro, professora da Universidade Federal do Paraná, nos cursos de graduação e Pós-graduação em Educação, e coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio e também da rede nacional de grupos de pesquisa sobre Ensino Médio para responder a pergunta: "Quais são os grandes problemas deste projeto?".

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=MO02yn1oIes>

34 - O Novo Ensino Médio e os desafios da implementação para a escola pública - Alessandra Batista (UnB), Edijane Amaral (CEMTN), Fernando Cássio (UFABC) e José Gadelha (Diretor do Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia).

Assunto: o observatório discute sobre os desafios da implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas, como uma reforma que não escuta a comunidade escolar tem prejudicado docentes e discentes.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=4uOSALmsmQo>

35 - Pesquisa sobre a contrarreforma do Ensino Médio na região Nordeste: alguns resultados parciais - Dante Moura (IFRN).

Assunto: o professor Dante Moura fala sobre a importância da contrarreforma do Ensino Médio e também da BNC-Formação, evidencia que ambas precariza a educação básica e formação docente. Além disso, apresenta os resultados parciais de sua pesquisa em escolas do Nordeste brasileiro.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=l6nvXRM65EA>

36 - A Contrarreforma do Ensino Médio e a Alternativa do PL 2601/2023 - Monica Ribeiro (UFPR), Daniel Cara (USP) e Dante Moura (IFRN).

Assunto: contextualização das reformas educacionais e apresentação das mudanças do NEM e dos motivos para sua revogação.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=GQPhc7bRBng>

O que queremos para o Ensino Médio? Quem queremos formar? Que currículo está em jogo? A quem interessa a Reforma? Este livro tem como objetivo contribuir para uma reflexão crítica da realidade das escolas e de sua relação com as Juventudes. A obra reúne textos do “EM Debate: Grupo de Pesquisas sobre o Ensino Médio”, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), sendo composto por pesquisadoras/es dos mais diversos níveis acadêmicos e unidas/os em torno da discussão do Ensino Médio, do Currículo dessa etapa do ensino, das Juventudes e da Docência.

A coletânea está dividida em três seções. Na primeira, intitulada “Análise Curricular do ‘Novo’ Ensino Médio: tensões, silêncios e disputas”, são apresentados textos que abordam as análises dos currículos oficiais impostos após a Reforma do Ensino Médio de 2017. A segunda seção, denominada “Interferências mercadológicas e governamentalidade neoliberal no ‘Novo’ Ensino Médio”, discute a Formação Técnica e Profissional, o projeto “Trilhas de Futuro”, as tecnologias da governamentalidade neoliberal no currículo e na docência do Novo Ensino Médio (NEM), além da mercantilização no Ensino Médio, a partir da análise do Projeto Somar e da (contra)reforma nos Institutos Federais. Por fim, a terceira seção, “Impactos das reformas no Ensino Médio nas Juventudes”, aborda a condição juvenil e a pedagogia do protagonismo no Novo Ensino Médio.

Esperamos que os/as leitores/as desfrutem deste livro, que foi produzido com dedicação e em meio às acirradas disputas em torno do NEM. Demarcamos nosso posicionamento de revogação do NEM e defendemos que uma política dirigida às juventudes seja produzida com muito diálogo, estudo e de maneira comprometida com a formação integral das/os jovens.

