

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

LAÍS LIMA AURELIANO

**O QUE DIZEM OS ACADÊMICOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO? Um balanço  
das produções científicas na perspectiva crítica sob a Lei nº13.415/2017**

Uberlândia-MG

2024

LAÍS LIMA AURELIANO

**O QUE DIZEM OS ACADÊMICOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO? Um balanço  
das produções científicas na perspectiva crítica sob a Lei nº13.415/2017**

Dissertação apresentada ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais.

Área de concentração: Cultura, Identidade, Educação e Sociabilidade

Orientador: Fabiane Santana Previtali

Uberlândia - MG

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A927 2024	<p>Aureliano, Laís Lima, 1996- O QUE DIZEM OS ACADÊMICOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO? [recurso eletrônico] : Um balanço das produções científicas na perspectiva crítica sob a Lei nº13. 415/2017 / Laís Lima Aureliano. - 2024.</p> <p>Orientadora: Fabiane Santana Previtali. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Ciências Sociais. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.426">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.426</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Sociologia. I. Previtali, Fabiane Santana, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Ciências Sociais. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 316</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

## FICHA DE AVALIAÇÃO

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Fabiane Santana Previtali  
(Orientadora – Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, UFU)

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Aldo Duran Gil  
(Membro interno – Instituto de Ciências Sociais, UFU)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Vanessa Batista de Andrade  
(Membro Externo)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em  
Ciências Sociais  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco H, Sala 37 - Bairro Santa Mônica,  
Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3230-9435 - www.ppgcs.incis.ufu.br -  
ppgcs@incis.ufu.br



## ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ciências Sociais				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado 08/2024 do PPGCS-UFU				
Data:	05 de Agosto de 2024	Hora de início:	09:00 h	Hora de encerramento:	12h45
Matrícula do Discente:	12212CSC005				
Nome do Discente:	Laís Lima Aureliano				
Título do Trabalho:	O QUE DIZEM OS ACADÊMICOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO? Um balanço das produções científicas na perspectiva crítica sob a Lei nº13.415/2017				
Área de concentração:	Sociologia e Antropologia				
Linha de pesquisa:	Cultura, Identidades, Educação e Sociabilidade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional: Brasil, Argentina e Portugal				

Reuniram por videoconferência a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, assim composta: Prof<sup>a</sup>. Dra. Fabiane Santana Previtali (Orientadora e Presidente da banca PPGCS/INCIS/UFU), Prof. Dr. Aldo Durán Gil (Examinador PPGCS/INCIS/UFU) e a Prof<sup>a</sup> Dra. Vanessa Batista de Andrade (Examinadora UNIOESTE).

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, a Prof<sup>a</sup>. Dra. Fabiane Santana Previtali apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença pública, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Última a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos

regimentais, a Banca Examinadora, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

## APROVADA

Banca Examinadora:

**Profa. Dra. Fabiane Santana Previtalli** - Orientadora e  
Presidente da banca (PPGCS/INCIS/UFU)

**Prof. Dr. Aldo Durán Gil** - Examinador  
(PPGCS/INCIS/UFU)

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Vanessa Batista de Andrade** - Examinadora (UNIOESTE)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca



**Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/08/2024, às 22:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aldo Duran Gil, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/08/2024, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Batista de Andrade, Usuário Externo**, em 14/08/2024, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5574440** e o código CRC **64427EBD**.

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo estímulo, carinho e compreensão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha pessoa que com fé em Deus buscou pela oportunidade de ingressar mais uma vez na Universidade Federal de Uberlândia e dela poder agregar muito conhecimento.

Agradeço a professora Dra. Fabiane Previtali que desde o início me acolheu e me integrou em seu grupo de estudos, para além do incentivo, motivação e orientação individual que tivemos nesta caminhada acadêmica, a quais promoveram reflexões riquíssimas e condições para prosseguir.

Aos meus familiares que desde sempre me incentivaram e não mediram esforços para que me capacite profissionalmente cada vez mais. Em especial meus pais Dalva e Ricardo que por meio de suas orientações me distanciam do comodismo e me instigam em buscar pelo conhecimento; ao meu irmão Ricardo Júnior que é o meu maior exemplo e inspiração na caminhada acadêmica.

Ao meu noivo pelo companheirismo diante das tribulações do dia-a-dia, aos meus sogros que me acolheram em sua família e proporcionaram todo apoio necessário para a realização desse trabalho e à minha cunhada Thais, que além de amiga foi também companheira de estudos, que tanto me auxiliou e trocou experiências acadêmicas.

Agradeço também, ao coordenador do setor Pós-Graduação de Ciências Sociais Moacir, que também foi meu professor e que tanto nos incentivou a crescer academicamente para além dos muros da instituição. Minha eterna gratidão a Universidade Federal de Uberlândia por me oferecer um ensino público e de qualidade e é por ele que eu sempre lutarei.

“ O sistema capitalista no auge da sua produtividade, é incapaz de satisfazer plenamente as necessidades da população mundial por comida.”

(István Mészáros, 2011).

## RESUMO

O presente estudo está inserido nas discussões do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTEs), na linha de pesquisa Cultura, Identidade, Educação e Sociabilidade do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia e visa analisar a reforma do Novo Ensino Médio (NEM) como um instrumento de aprofundamento da desigualdade social e educacional. Como objetivos específicos a pesquisa busca analisar as diretrizes político-educacionais que informam o NEM em contexto neoliberal, assim como pretende-se relacionar os itinerários formativos com o mundo do trabalho, a partir das orientações internacionais. Também é objetivo específico da pesquisa compreender os aspectos sociais, políticos, econômicos e educacionais que contribuem no aprofundamento da desigualdade social e da dualidade estrutural. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com revisão de literatura sobre a temática, utilizando livros, artigos, periódicos, legislações e realizaremos um balanço das produções acadêmicas das plataformas digitais da CAPES Periódicos E BDTD com o recorte temporário de 2018 a o primeiro semestre de 2023. Dessa forma, a hipótese defendida é que o Novo Ensino Médio está orientado por políticas neoliberais e gerencialistas, isto é, focalizadas na análise de resultados. O que contribui para manter e aprofundar a desigualdade de classe social no Brasil, afetando principalmente os jovens da classe que vive do trabalho e que estão em condição de vulnerabilidade socioeconômica. Dentre os resultados encontrados na pesquisa os autores defendem uma educação de formação humana, e identificam a supervalorização do capital e do setor mercadológico no currículo do Novo Ensino Médio, por meio da abertura de serviços e entregando a responsabilidade do Estado ao setor privado, com a justificativa de qualidade na educação. Retira-se os direitos fundamentais da formação cidadã e o pensamento crítico, a partir da diluição das disciplinas de sociologia e filosofia. Os autores alertam que o atual currículo não considera a realidade das escolas, referente as suas condições físicas, financeiras e estruturais, o que influenciam diretamente nas ofertas de Itinerários Formativos, não havendo veracidade no direito de escolha dos estudantes. O que potencializa as desigualdades educacionais e por sua vez a desigualdade social do país.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; trabalho; dualidade; desigualdade social

## ABSTRACT

The present study is part of the discussions of the Work, Education and Society Research Group (GPTES), in the Culture, Identity, Education and Sociability research line of the Postgraduate Program in Social Sciences at the Federal University of Uberlândia and aims to analyze the reform of the New Secondary Education (NEM) as an instrument for deepening social and educational inequality. As specific objectives, the research seeks to analyze the political-educational guidelines that inform the NEM in a neoliberal context as well as the intention to relate the training itineraries with the world of work, based on international guidelines. It is also a specific objective of the research to understand the social, political, economic and educational aspects that contribute to the deepening of social inequality and structural duality. This is a qualitative research of an exploratory nature, with a literature review on the subject, using books, articles, periodicals, legislation and we will carry out an assessment of academic productions of the digital platforms of CAPES Periódicos E BDTD with the temporary cutoff from 2018 to the first half of 2023. Thus, the hypothesis defended is that the New Secondary Education is guided by neoliberal and managerialist policies, that is, focused on the analysis of results. What contributes to maintaining and deepening social class inequality in Brazil, mainly affecting young people from the class who live from work and who are in a condition of socioeconomic vulnerability. Among the results found in the research, the authors defend a human training education, and identify the overvaluation of capital and the market sector in the New High School curriculum, through the opening of services and handing over State responsibility to the private sector, with the justification of quality in education. The fundamental rights of civic education and critical thinking are withdrawn, through the dilution of the disciplines of sociology and philosophy. The authors warn that the current curriculum does not consider the reality of schools, regarding its physical, financial and structural conditions, which directly influence the offers of Training Itineraries, with no veracity in students' right to choose. This increases educational inequalities and, in turn, social inequality in the country.

**Keywords:** New High School; work; duality; social inequality

## LISTA DE FUGURAS

<b>Figura 1 -</b>	<b>Dados Comparatórios dos Censos Demográficos realizados pelo IBGE entre os anos de 1940 a 2022.</b>	<b>32</b>
<b>Figura 2 -</b>	<b>Proganda Publicitária para Novo Ensino Médio do Ministério da Educação no ano de 2016: um apelo às minirias</b>	<b>76</b>
<b>Figura 3 –</b>	<b>Campanha publicitária do governo Bolsonaro para o Novo Ensino Médio: muda-se o governo mas a falácia é a mesma.</b>	<b>76</b>
<b>Figura 4 -</b>	<b>Alvo de Cancelamento: foto de publicidade do NEM divulgada nas redes sociais (facebook) em 2021.</b>	<b>77</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados encontrados nas plataformas digitais CAPES periódicos e BDTD sobre as produções científicas relacionadas ao Novo Ensino Médio entre 2018 a 2023-1.....	79
Quadro 2 - Produções Acadêmicas que contemplam a primeira categoria de análise.....	80
Quadro 3 - Perspectivas sobre o Banco Mundial.....	83
Quadro 4 - Assuntos mais citados sobre privatização nas produções acadêmicas.....	89
Quadro 5 - Assuntos recorrentes sobre os Sistemas de Avaliação e Gestão escolar.....	96
Quadro 6 - Produções Acadêmicas que compõe a segunda categoria de análise de conteúdo.....	104
Quadro 7 - Apontamentos mais recorrentes na análise sobre a relação NEM e mundo do Trabalho.....	107
Quadro 8 - Apontamentos sobre as técnicas de habilidades e competências exigidas no currículo e exemplos da implementação do NEM.....	113

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IF	Itinerário Formativos
NEM	Novo Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FGB	Formação Geral Básica
IFs	Itinerários Formativos
NGP	Políticas neoliberais e gerencialistas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundação das Nações Unidas para a Infância
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
FMI	Fundo Monetário Internacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
PISA	Programa de Avaliação Internacional de Alunos
BID	Banco Interamericano desenvolvimento
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Fundeb	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CPMF	Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
CIDE	Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico
CF	Constituição Federal da República Federativa Brasileira
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM	Ezame Nacional do Ensino Médio
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
UBES	União Brasileira dos estudantes Secundaristas
USP	Universidade de São Paulo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
UFABC	Universidade Federal do ABC
Repu	Rede Escola Pública e Universidade
Sinasefe	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profíssional e Tecnológica
PSOL-RJ	Partido Socialismo e Liberdade – Rio de Janeiro
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Eucacionais
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFMA	Univerdiade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundical do Comércio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
USAID	Agência ds Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional
EUA	Estados Unidos da América
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
ONGs	Organização Não-Governamental

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1. AS DIRETRIZES POLÍTICO EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO .....</b>	<b>25</b>
1.1. O NEOLIBERALISMO E A PASTA DA EDUCAÇÃO .....	30
1.2. AS CORPORações INTERNACIONAIS E AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO .....	35
1.3. AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA.....	41
<b>2 ENSINO MÉDIO E O MUNDO DO TRABALHO .....</b>	<b>48</b>
2.1. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO.....	51
<b>2.1.1 Da Garantia aos Direitos Sociais à Tecnificação do Ensino: educação básica na contramão da formação humana.....</b>	<b>58</b>
2.2. DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL AO NOVO ENSINO MÉDIO: O PAPEL CENTRAL DA FORMAÇÃO TÉCNICA NAS REFORMAS EDUCACIONAIS .....	61
<b>2.2.1 O que está na mídia sobre o NEM e conjuntura atual.....</b>	<b>66</b>
<b>3. A PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>78</b>
3.1. AS DIRETRIZES POLÍTICO-EDUCACIONAIS QUE INFORMAM O NOVO ENSINO MÉDIO: atuação dos organismos internacionais .....	82
<b>3.1.1 A Abertura da Política Pública de Educação ao Setor Privado .....</b>	<b>89</b>
<b>3.1.2 Sistemas Avaliativos e Gestão por resultados .....</b>	<b>95</b>
3.2. A PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO E A RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO .....	104
<b>3.2.1 A Relação do Novo Ensino Médio com o mundo do Trabalho .....</b>	<b>106</b>

<b>3.2.2 Os Itinerários Formativos e o direito de “escolha” do estudante .....</b>	<b>111</b>
<b>3.2.3 O Aprimoramento das Habilidades e Competências (Para Que? E Para Quem?) e a Implementação na Prática .....</b>	<b>113</b>
<b>3.3. O APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES .....</b>	<b>116</b>
<b>3.3.1 Dualidade educacional no Novo Ensino Médio.....</b>	<b>116</b>
<b>3.3.2 Os Impactos da Desigualdade Social.....</b>	<b>119</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIA .....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira vem sofrendo diversos ataques proporcionados pelas ofensivas neoliberais em um bloco de alterações na legislação do país com o intuito de defender interesses mercadológicos, transformando políticas sociais duramente conquistadas para garantir o desenvolvimento social e humano, agora passam por mudanças para se tornarem instituições modeladoras para ingresso no mercado de trabalho (Frigotto, 2003). A pesquisa problematiza esse avanço neoliberal visto a ampliação da histórica dualidade estrutural pedagógica que se caracteriza no Brasil, traçando diferentes caminhos e oportunidades para aqueles que são oriundos da classe trabalhadora e para os pertencentes da classe burguesa. Assim constata-se o crescimento da desigualdade social e econômica como consequência desse processo e o distanciamento do jovem proletário, estudante da escola pública, ao acesso às universidades públicas e de qualidade (Frigotto, 2003).

O objeto deste estudo é o Novo Ensino Médio promulgado pela lei nº13.415/2017, o que traz alterações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio adaptada à nova lei em 2018. Entre as mudanças constam o aumento da carga horária para 1000 horas anuais, somando um total de 3000 horas nos três anos, sendo 60% destinada para a Formação Geral Básica (FGB), com 1.800 horas e 40% complementadas pelos Itinerários Formativos (IFs), com 1.200 horas (Brasil, 2017). Assim a Formação Geral Básica é concentrada em quatro grandes áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Matemática e suas Tecnologias (Brasil, 2017).

Já a outra parte que compõem o NEM é uma nova categoria disciplinar de cunho profissionalizante denominado Itinerários Fomativos (IFs), uma categoria flexível, pois são ofertados conforme a disponibilidade e interesse local/cultural em ministrar essas disciplinas. Há também enquanto alterações na lei, a concessão de professores com o “notório saber” e a permissão de parcerias público-privada entre as instituições escolares, sendo estes fortes traços do avanço da privatização, e precarização do trabalho docente nas escolas (Brasil, 2017).

Esse modelo foi implementado nas escolas públicas no ano de 2022 e tem sido contestado pelos educadores críticos devido aos grandes indícios de um projeto neoliberal na educação e pedem, junto com os estudantes e familiares a sua revogação. Principalmente porque conforme diversas análises já realizadas em outros países com modelos parecidos apontam um grande fracasso e baixos índices de melhoria no ensino (Freitas, 2018). Na realidade, os pesquisadores chamam esse processo até de apartheid social na educação, devido a dualidade

educacional que lhe é gerada, impulsionando o projeto de privatização da educação básica e contribuindo integralmente com o aprofundamento da desigualdade social (Freitas, 2018).

Por outro lado, seus defensores desejam sua manutenção e afirmam a melhoria da qualidade da educação básica pública. Além disso, eles também vendem a ideia que os alunos iriam estudar apenas as áreas do conhecimento que desejassem, e que os novos itinerários formativos seriam composto por diversas disciplinas atuais, as quais os formariam para o mercado de trabalho e a escolha de cada aluno por cada itinerário seria livre. No entanto, o que a realidade vem mostrando com a implementação do Novo Ensino Médio é que este projeto não oferece recursos necessários para investimento nos Itinerários Formativos nas escolas públicas, seja na contratação de professores qualificados para ministrar essas disciplinas, seja para arcar com as despesas de materiais tecnológicos para aproximar os jovens às novas tecnologias, assim como visa o projeto.

Nesse sentido a pesquisa visa investigar: quais são as diretrizes político-educacionais que informam o novo currículo? Qual é o intuito da formação dos Itinerários Formativos nessa proposta para a classe trabalhadora? Em que medida ela pode aprofundar a desigualdade social e a dualidade educacional? Para responder a essas questões partimos da hipótese que o Novo Ensino Médio está orientado por políticas neoliberais e gerencialistas (NGP) o que contribui para manter e aprofundar a desigualdade de classe social no Brasil, afetando particularmente os/as jovens trabalhadores em condição de vulnerabilidade socioeconômica (Previtali; Fagiani, 2017). Pois distancia-se das políticas de igualdade e equidade social (as quais visavam a universalização do acesso) e colocam em prática as políticas de resultados em nome da qualidade escolar.

Sabe-se que esta qualidade escolar é um discurso adotado pelos grupos empresariais para modificar os modelos educacionais, conforme análises próprias, pois trata-se de um conceito subjetivo e pouco consolidado em seus métodos de análise meramente quantitativos. Os quais não consideram as condições sociais externas que os indivíduos carregam em sua totalidade e que refletem automaticamente no desempenho escolar dos alunos. Dessa forma, a desigualdade social é transformada em desigualdade educacional e dualidade escolar, pois os alunos de periferia que não possuem condições econômicas de acessar os melhores recursos são segregados/ excluídos dos alunos que frequentam os grandes centros urbanos e que possuem uma melhor disponibilidade de recursos.

O objetivo geral da pesquisa visa analisar o Novo Ensino Médio enquanto instrumento de aprofundamento da desigualdade social. Já os objetivos específicos procuram-se analisar as diretrizes político-educacionais que informam o NEM em contexto neoliberal; relacionar os

Itinerários Formativos com o mundo do trabalho, a partir das orientações internacionais. E por fim compreender os aspectos sociais, políticos, econômicos e educacionais que contribuem no aprofundamento da desigualdade social e da dualidade educacional.

Para alcançar estes objetivos, far-se-á uso da pesquisa de levantamento bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa de cunho exploratório na linha do materialismo histórico dialético. Assim utilizaremos as contribuições de David Harvey (2005), Ricardo Antunes (2015) e José Paulo Netto (2011), além de acrescentar nesta linha o campo da educação com Luiz Carlos de Freitas (2018) em A Reforma Empresarial da Educação; Dalila Andrade Oliveira (2000) em Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza; Frigotto (2003) em A Crise do Capitalismo Real; Jurjo Torres Santomé (2003) em A Educação em Tempos de Neoliberalismo; entre outros.

A pesquisa é qualitativa por possuir em sua essência a construção de um conhecimento social, pautado em uma determinada realidade social, na qual os números não conseguem analisar objetiva e subjetivamente todos os fenômenos. De acordo com Minayo (2007, p. 27), “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”.

Da pesquisa qualitativa aplica-se a pesquisa em caráter exploratório, que nos permite uma aproximação mais pertinente ao objeto da pesquisa que é o Novo Ensino Médio. A partir de técnicas com levantamento bibliográfico, análise de pesquisas já realizadas sobre o tema, o que nos permite uma melhor compreensão sobre a temática (Gil, 2002). Os levantamentos bibliográficos utilizados estão em fontes primárias e secundárias, conforme descrição de Lakatos e Marconi (2003) sendo a primeira referente a dados históricos e estatísticos, pesquisas e documentos oficiais, já a segunda trata-se de livros autorais e materiais promovidos pela imprensa em geral.

A pesquisa está orientada pelo método histórico dialético que, conforme Lakatos e Marconi (2003) se constituem quatro leis fundamentais: a ação recíproca, pois tudo se relaciona entre si (como a natureza e o objeto); a mudança dialética, na qual tudo se transforma e está em constante movimento (processo); mudança qualitativa, porque toda mudança quantitativa em um determinado momento se transforma em qualitativa; e a luta dos contrários, enquanto movimento universal das contradições, surgindo uma nova transformação .

Ou seja, o método dialético “penetra o mundo dos fenômenos através da sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza na sociedade” (Lakatos, Marconi, 2003, P.106). Já Gil (2008, p.14) pontua que a dialética

oferece bases para a interpretação dinâmica e totalizante da realidade, além dela não poder ser pensada como fato social isolado, pois não se abstrai os contextos políticos, econômicos e culturais.

Para Pedro Demo (1995, p.89) a dialética não acontece sem percorrer o horizonte da historicidade. Nesse sentido aspectos próprios da natureza ficam excluídos da dialética pois estes não apresentam história. Além disso, “a história se ‘move’ por leis necessárias objetivas, mas a par de seu lado subjetivo, político, de conquista humana cultural”. Portanto, entende-se a implementação de um novo modelo educacional na etapa final da educação básica como um processo dialético, isto é, uma mudança ocorrida em um determinado momento histórico da sociedade brasileira e carregado de contradições que estão em disputas. Considerando como fenômenos a serem analisados, os aspectos políticos, sociais, econômicos e educacionais que são orientados pelas organizações internacionais.

Utilizamos, portanto, os autores marxianos para analisar criticamente a sociedade burguesa dividida entre as classes dos detentores do modo de produção e da classe composta por uma grande massa de trabalhadores que vendem a sua força de trabalho como atividade essencial para promover a sua sobrevivência. O método adotado, como afirma Netto (2011, p.11) “de fato, pode-se circunscrever como o problema central da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista”.

Nesse sentido, busca-se analisar no primeiro capítulo o neoliberalismo e as diretrizes político educacionais, advindas de territórios internacionais, atuando como super entidades globais que orientam e unificam as recomendações para a política de educação dos países subdesenvolvidos. E assim, a legislação e os planos educacionais implementados no Brasil seguem as recomendações mundiais, pois se estabelece um processo de globalização, o qual carrega seus interesses capitalistas, e sobre eles são cobrados resultados estabelecendo ranking, delegando quem são os melhores e os piores em escala mundial, nacional, regional, entre outros padrões.

As orientações visam universalizar os modelos de ensino instaurando ideologia mercadológica, como é a lógica de concorrência. Sendo assim, identifica-se a necessidade da burguesia em transformar o modelo de ensino brasileiro, ultrapassando até mesmo os arcabouços jurídico-legal, duramente conquistados como direito dos cidadãos, com a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Política de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as quais possuíam um compromisso de

formarem cidadãos sujeitos de direito, promovendo a emancipação social e humana por meio da educação, sendo para todos e de qualidade.

Com isso, nota-se que há um desmonte dos direitos sociais previstos na constituição, dando lugar aos interesses do mercado, o qual a partir da segunda guerra mundial vem intensificando seu processo de produção com a reestruturação do sistema capitalista, atribuindo ao processo de trabalho, a flexibilização, o aumento da qualificação profissional, a ampliação da carga horária e retirada de direitos trabalhistas. Sendo este último ponto muito destacado no novo projeto da burguesia para a educação, que é a ideia do empreendedorismo, isto é ser chefe de si mesmo, promover sua auto gestão e com isso se responsabilizar pela sua segurança e previdência social, levando assim, os jovens para o caminho da informalidade.

Nesse sentido, o primeiro capítulo é estruturado na composição das tendências que mais obteve visibilidade no debate sobre a atual reforma do NEM. Qual os principais caminhos que esta tendência percorre levando a educação básica pública, obtendo o controle majoritário do sistema de ensino. E analisando assim, o processo neoliberal que retira os compromissos da agenda de educação das mãos do Estado e transfere ao setor privado, deixando que o acesso se configure como “mão invisível” conforme a lógica mercadológica de concorrência. O que fere o seu principal princípio constitucional que consiste no acesso à uma educação gratuita, para todos e de dever do Estado.

Entretanto, constata-se que o processo de ensino não é único, ou seja, existem dois projetos educacionais no Brasil, um que irá atender as escolas privadas, formando futuros gestores e profissionais de patamares avançados intelectualmente, mediante à preparação e ingresso na universidade pública. Enquanto há também em vigência o projeto para jovens oriundos da pobreza, que dependem do recurso público, isto é, do Estado para oferecer uma educação de qualidade e acessível às sua necessidade, visto que muitos jovens da classe trabalhadora precarizada já estão inseridos no mercado de trabalho para ajudar na sobrevivência familiar. Dessa forma, é necessário analisar na letra da lei a leitura que se faz da realidade.

Logo, no segundo capítulo busca-se compreender por meio da Lei nº13.415/17 e pela BNCC de 2018 como acontece a relação do novo currículo, com os itinerários formativos, ao mundo do trabalho. Pois, o discurso adotado pelos criadores do NEM justificam as alterações realizadas no modelo de ensino da educação básica, como capazes de preparar os jovens para ingressar no mercado de trabalho, dando a ele qualificação profissional. Nesse sentido, busca-se identificar nas produções acadêmicas sobre a implementação da reforma, os pontos de intercessão com o mundo trabalho, como os pesquisadores inseridos na análise crítica do

pensamento estão abordando a temática sobre o futuro profissional do jovem da escola pública, em especial os que estão inseridos em um contexto de vulnerabilidade social.

Sendo assim, organiza-se este segundo capítulo relacionando as tendências e recomendações internacionais trazidas no primeiro capítulo, a fim de interpretá-las na nova lei para o ensino médio e concretizando-as no currículo escolar que está em vigência. Assim, será possível compreender na análise das produções acadêmicas, as críticas sobre o projeto neoliberal na educação e a consequência para os jovens da classe trabalhadora média baixa. Pois entende-se que esta camada populacional é a mais atingida com as mudanças porque dificulta o seu acesso principalmente da universidade pública, após o término do ensino médio. E os direcionam ao caminho do mundo trabalho desqualificado ou com pouco valor mercadológico, o que aprisiona o jovem a classes inferiores, não possibilitando as oportunidades de transcendência por meio da educação.

Explanaremos no terceiro capítulo, os impactos que estão sendo estudados pelos pesquisadores da educação sobre o aprofundamento da desigualdade social e educacional a partir da implementação desse novo modelo de ensino nas escolas, considerando trabalhos voltados a perspectiva crítica enquanto método de análise. Visa-se promover um balanço sobre os trabalhadores com os assuntos pertinentes a esta pesquisa. No intuito de destacar o que a academia está apontando enquanto questionamentos a nova lei e quais são os posicionamentos dos pesquisadores diante do que está posto.

A técnica utilizada nesta pesquisa é a análise de conteúdo que segundo Bardin (1997) corresponde a um meio de investigação com o intuito de promover a descrição objetiva e organizada, podendo também ser quantitativa do conteúdo manifesto em comunicações. A abordagem quantitativa deste método permite agrupar as frequências em que determinado conteúdo se apresenta ou se ausenta nos textos analisados. Já a abordagem qualitativa considera-se o conteúdo, isto é o significado das mensagens encontradas. “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 1997, p.44).

Sendo os três principais procedimentos metodológico, segundo Bardin (1997) a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, diante da interpretação do analista. Sendo a pré-análise o momento em formado o planejamento de análise dos conteúdos, de modo que o mesmo seja possível de operação e que atenderá os objetivos e responderá a hipótese da pesquisa. Diante da seleção dos textos a serem analisados, a autora enfatiza a necessidade em aplicar a regra de homogeneidade, pois os documentos a serem analisados “

[...] devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (Bardin, 1997, p.98).

A exploração do material corresponde a análise propriamente dita, uma operação sistemática a rigor das decisões e regras estabelecidas anteriormente, construindo a codificações provenientes da análise. Já o tratamento dos resultados corresponde a sua apresentação, sendo possível formar quadros de resultados; e explanar a síntese e a interpretação dos resultados obtidos, chamados pela autora de dados codificados. “A codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (Bardin, 1997, p.103).

Para melhor organização dos dados analisados, os mesmo foram classificados em categorias, segundo a autora Bardin (1997, p.117) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto”. Ou seja, é a união de temáticas semelhantes e que correspondem a uma mesma realidade. “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles” (Bardin, 1997, p.118).

Portanto, estrutura-se o terceiro capítulo com base em três categorias de análises desenvolvidas na pesquisa de balanço das produções acadêmicas, a fim de se constatar os aspectos sociais, políticos, econômicos e educacionais que contribuem para o aprofundamento da desigualdade social e da dualidade educacional, conforme apontada pelos pesquisadores nas produções acadêmicas.

Sendo assim, a categoria 1 abordará a influência das organizações internacionais na política de educação e suas tendências à privatização e ao gerencialismo. Na categoria 2 tratará sobre o Novo Ensino Médio na perspectiva dos acadêmicos, sobre a implantação; os Itinerários Formativos e as aproximações com o mundo do trabalho. Por fim, na categoria 3 analisaremos as desigualdades identificadas pelos autores diante das reformas educacionais, sendo elas a dualidade educacional e o aprofundamento da desigualdade social.

Então, pesquisa-se como o NEM pode contribuir com o processo de desigualdade, visto que intencionalmente ele não apresenta ações de promoção da equidade, mas sim da seletividade, moldando a juventude para um mercado pouco qualificado por meio da formação básica. Entende-se que seja no intuito de perpetuar a posição social e profissional hierarquizada, conforme os neoliberais desejam, sendo a sociedade integralmente responsável em custear os gastos da educação dos seus filhos, caso almejam a qualidade, intensificando assim o processo de privatização da educação com a precarização da gestão pública.

## **1. AS DIRETRIZES POLÍTICO EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO**

Este capítulo visa abordar as diretrizes que estão orientando a educação básica pública brasileira. Entretanto, entende-se que o Brasil está inserido em um grupo maior de países em desenvolvimento que se encontram subordinados a organizações compostas por países considerados desenvolvidos com poderes hegemônicos ao ponto de exercer controle sobre os demais.

Atualmente o sistema capitalista segue um modelo econômico que é comumente denominado de neoliberalismo, no entanto, ainda que sua atuação de origem seja a economia, esse modelo abrange todos os setores e serviços que podem ser comercializados, ainda que estes sejam criados pelo Estado, a ideologia neoliberal visa intervir por meio de seu controle econômico para repassar a responsabilidade da gestão pública para as empresariais.

Considera-se que a partir da Segunda Guerra Mundial o sistema capitalista se reconfigurou justificando suas ações na prevenção contra o socialismo e na recuperação de países fortemente atingidos pela guerra. Politicamente, identificou-se a necessidade de criar políticas sociais, denominadas de keynesianas, para conter reivindicações sociais no enfrentamento das dificuldades econômicas como o aumento do desemprego, pobreza extrema, escassez de recursos, entre outros. Sendo essa característica do Estado em promover melhorias no serviço público e na qualidade de vida da população, enquanto direito social, chama-se de Estado de Bem Estar Social.

Por outro lado, houve a criação de organizações de domínio norte-americano e de cunho capitalista com a função de interceder enquanto fonte financiadora e promotora de recursos para auxiliar países atingidos pela guerra e posteriormente abrangendo o seu leque de intervenção aos países de terceiro mundo ou em desenvolvimento. Algo que podemos entender como estratégia do domínio capitalista em perpetuar a hegemonia norte-americana, se distanciando de qualquer influência do socialismo, ao mesmo tempo que fortalece o processo produtivo e ideológico que mantém o sistema mercadológico.

Nesse sentido trabalharemos neste capítulo o papel do Estado na ideologia neoliberal para garantir a manutenção do sistema de acumulação produtiva; a atuação das corporações internacionais nas políticas de governos dos países em desenvolvimento e em especial na política de educação, por meio de suas recomendações e análise sobre o sistema educacional. Para que seja possível identificar nas legislações brasileiras que estão em vigência atualmente, as exigências corporativistas que norteiam e são bases da formulação do Novo Ensino Médio.

Assim como, abordar as principais tendências com a construção desse novo modelo de ensino, pois verifica-se sobre a análise de autores que estudam a implementação em outros países que seguiram o mesmo modelo e constatou-se o aprofundamento da desigualdade social, o aumento da segregação entre os alunos e a desvalorização dos profissionais da educação. Sendo o principal fator atingido o serviço público, sua gestão e seus recursos em um processo declarado de privatização do Estado.

O sistema capitalista constitui na lógica de acumulação das riquezas socialmente produzidas por meio do trabalho assalariado e da retenção da mais-valia, que é o valor aplicado na mercadoria excedido do salário do trabalhador, dos gastos da produção e do lucro. Sendo necessário na composição da sociedade a classe que vive do trabalho e a classe que domina os meios de produção e por consequência, almeja controlar ideologicamente a massa popular e moldar a partir da educação os futuros trabalhadores. No sentido de fazê-los acreditarem que são pertencentes as engrenagens do sistema, ao invés de rebelar-se contra o mesmo.

Conforme Antunes (2009) entre a década de 1960 até o final da década de 1970 identificou-se:

[...] Com o desencadeamento de sua crise estrutural, começava também a desmoronar o mecanismo de “regulação” que vigorou, durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente da Europa. Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (Antunes, 2009, p. 33).

Nesse sentido, o capitalismo se refaz a partir de suas crises e justifica os ajustes e reformas que promovem na organização da sociedade como necessárias para a saída de suas crises. Assim ocorreu conforme ressalta o autor, desregulamentando os direitos sociais adquiridos pelo Estado de Bem-Estar Social, enquanto mal necessário para acelerar a intensificação do sistema produtivo e de acumulação do capital. Para alcançar seu objetivo, identifica-se a ascensão do neoliberalismo, um modelo econômico que visa a intervenção mínima do Estado na economia e em todos os setores que podem ser comercializados e produzir lucro.

Como afirma o autor, a privatização do Estado é uma proposta, pois limita-se as funções que o mesmo possa promover dentro de sua nação, ainda que a regulação parta dele, a gestão deve ser privada, dando espaço para que o domínio sobre a regulamentação de proteção do

trabalho também esteja associada aos interesses das empresas contratantes, assim como a formação dos futuros trabalhadores, sendo moldados conforme as exigências contemporâneas do mercado desde a educação básica.

Outro fator importante que Antunes (2009) pontua é a regulamentação estabelecida mas que é fortemente ignorada pelo capitalismo para garantir o funcionamento da sua linha de produção, que é a destruição da natureza e do meio ambiente, elevando cada vez mais os níveis de gases poluentes no mundo, principalmente nos países mais desenvolvidos, acelerando as consequências do aquecimento global e o que se identifica mesmo diante do conhecimento tecnológico, o qual permite ter acesso às informações sobre o que poderá ocasionar no mundo, o dito capitalismo selvagem segue destruindo as matérias primas retiradas da natureza e da força humana de trabalho.

De acordo com David Harvey (2005) o surgimento do neoliberalismo vem como resposta ao Estado de Bem-Estar Social para reorganizar a função institucional

O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedades individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado do mercado. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como terra, água, a instrução, o cuidado de saúde, a seguridade social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (Harvey, 2005, p. 2)

Então, assim como Antunes (2009), o grande estudioso do neoliberalismo, Harvey estabelece as funções limitadas ao Estado que consiste em manter a ordem, tanto em caráter militar como no funcionamento correto do mercado e garantindo os interesses individuais como a propriedade privada. O autor também ressalta que a intervenção do Estado deve ser mínima ainda que o mesmo crie e gerencie os serviços ofertados para a poluição. Pois os defensores do neoliberalismo acreditam que o poder público não possui conhecimento fluente sobre as mutações do mercado, para atendê-las efetivamente.

Em relação aos grupos de interesse pontuados pelo autor, enquanto pertencentes a gestão democrática, evidentemente a referência se deve aos grupos apoiadores dos trabalhadores, enquanto reivindicadores de seus direitos. No entanto, sabe-se também que há uma forte influência de grupos poderosos e de natureza hegemônica que entendem que estão acima da

democracia, pois os seus mecanismos de intervenção não são pautas de debates e discussões que se constroem coletivamente, seu trabalho se dá no imperativo do mercado por meio de concessões em recursos.

Nesse sentido, o próprio projeto neoliberal é contraditório, pois o mesmo foi implantado como alternativa para a superação do poder das elites capitalistas, demarcando valores a liberdade e privatização, no entanto, se tais valores fossem impedimentos consideravelmente aos seus interesses, estes eram abandonados. Segundo Harvey (2005) um exemplo disso é a democracia, pois esta contraria a necessidade de dominação e controle social, por isso, muitos países Latino Americanos como Chile e Argentina implantaram o neoliberalismo na força da ditadura militar. Alegando que a onda do socialista era uma ameaça à liberdade e propriedade privada. Portanto o neoliberalismo se tornou uma nova ortodoxia econômica de regulação da política pública, sendo este projeto o agente intervencionista do Estado.

A este respeito, o autor Freitas (2018, p. 14) entende que o neoliberalismo chega com o nascimento de uma nova direita, porque além de trazer as características do modelo econômico liberal do século XIX, ele também apresenta um autoritarismo social, ou seja, “sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste”. Não sendo simplesmente um modelo econômico, mas utiliza-se dos problemas e crises da produção para disseminar a ideologia fundada no darwinismo de seleção natural, sendo cada um por si, isto é a hipervalorização do individualismo.

Nesta perspectiva os capitalistas visualizam a democracia liberal como um instrumento possível de gerar falhas, sobretudo quando os assuntos tratados pelo Estado tangencia o denominado direito natural, em alusão a teoria de Darwin, na qual “somente pode haver liberdade, no seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada um acumular propriedade privada, por ‘seus méritos’” (Freitas, 2018, p. 19).

Nesse sentido, destina-se a instituição Estado a posição de auxiliar, o qual contribui para o desenvolvimento crescente e exploratório do mercado. A ideologia de individualização desta política, não permite a discussão de uma parcela da sociedade que se encontram à margem do processo produtivo, isto é, não conseguem se adaptar às molduras de um mercado cada vez mais excludente. Logo, o indivíduo que não consegue trabalhar, ou atender as exigências do capitalismo é culpabilizado integralmente pela sua situação.

A força da devastação ganha sustentabilidade com a política neoliberal, ela que ascende mundialmente em meados da década de 1980 e início da de 1990 com uma nova vertente diante de enfrentamentos com as políticas sociais, visando baixa nos impostos, intervenção mínima do Estado e aumento dos lucros por meio da privatização. Para esta política, “o bem-estar

humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (Harvey, 2005, p. 2).

Diante desta ideologia neoliberal pretende-se convencer a sociedade em conquistar tudo que almejam por meio do consumo de mercado, transformando todo e qualquer serviço em uma mercadoria de fácil acesso. Nesse processo, encontram-se agentes intervencionistas que atuam em prol da perpetuação da hegemonia ideológica do neoliberalismo. E para além da corrente de pensamento, visualiza-se as ações serem transformadas no âmbito legislativo das nações.

Freitas (2018, p. 22) pontua a formação da nova direita como um grupo fechado de empresários que possuem representantes na esfera de governo, isto é, estão associados a alguns trabalhadores a serviço do poder público os quais ocupam cargos de decisão e/ou promovem grandes influências na aprovação do conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação. Ou agem como representantes da sociedade civil na participação das decisões políticas para impulsionar os seus interesses.

Contudo, Freitas (2018, p. 26) identifica o autoritarismo da Nova Direita quando ressalta que no processo de retirar das mãos do Estado os direitos sociais, os trabalhadores passam a exigir do empregador, pois os mesmos tornam-se submissos as imposições do mercado, justamente pela ausência de direitos sociais. Logo, “compreende-se que estes defensores do liberalismo econômico abram mão da democracia para garantir o que conceituam como ‘liberdade’, legitimando golpes militares e/ou jurídico-parlamentares-institucionais” para que seus interesses sejam defendidos a todo custo.

Sendo assim, a democracia é aparente enquanto modelo de gestão pública e não impede a atuação autoritária do neoliberalismo, que percorre de maneira paralela no campo de influência sobre a formulação de novas reformas e ajustes na organização e funcionamento da sociedade, para melhor atender o capital, de maneira regulatória somada a posição de governo.

Essas influências se dão por meio de instituições internacionais que foram criadas para propagar consensos globais, isto é, interesses advindos dos países hegemônicos, como os Estados Unidos no modo de funcionamento e controle ideológico dos países por ele dominado, como é o caso dos países em desenvolvimento, que devem adotar suas sugestões por pena de serem desconsiderados e até mesmo excluídos da grande rede globalizadora. Proporcionando padrões a serem seguidos e alcançados por todos, enquanto metas praticadas pelo espírito da concorrência. Assim, a estratégia a ser aplicada nas escolas de educação básica não são diferentes.

## 1.1 O NEOLIBERALISMO E A PASTA DA EDUCAÇÃO

O autor Pablo Gentili já desenvolvia seus trabalhos acadêmicos em 1998 na perspectiva crítica sobre as direções que o neoliberalismo segue até o presente momento no âmbito da política educacional, não somente no Brasil, mas identificando traços comuns em diversas regiões da América Latina, que atenderam as orientações internacionais, as quais visavam implantar como estratégias, a discriminação das ideologias socialistas de cunho intervencionista, como a política de Estado de Bem-Estar Social, para dar voz a soberania norte americana, puramente meritocrática e mercantilista.

Para ele a visão dos neoliberais se consolida em defender que o sistema educacional fundamentalmente público e estatal não tem instrumentos necessários para serem bem sucedidos, visto que a gestão pública não atende aos critérios da lógica mercadológica. “Existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática” (Gentili, 2000, p. 18).

Gentili (2000) identifica que a educação está em crise, conforme o neoliberalismo, porque ela não atende a ideologia competitiva que é intrínseca ao mercado, assim como a concorrência, pois uma vez estas estando presentes diluem-se os serviços apontando suas diferenças e exigindo dos usuários do sistema o seu esforço individual, para que assim possa alcançar algo que almejam, como por exemplo premiações. Caso contrário haverá represálias e taxação.

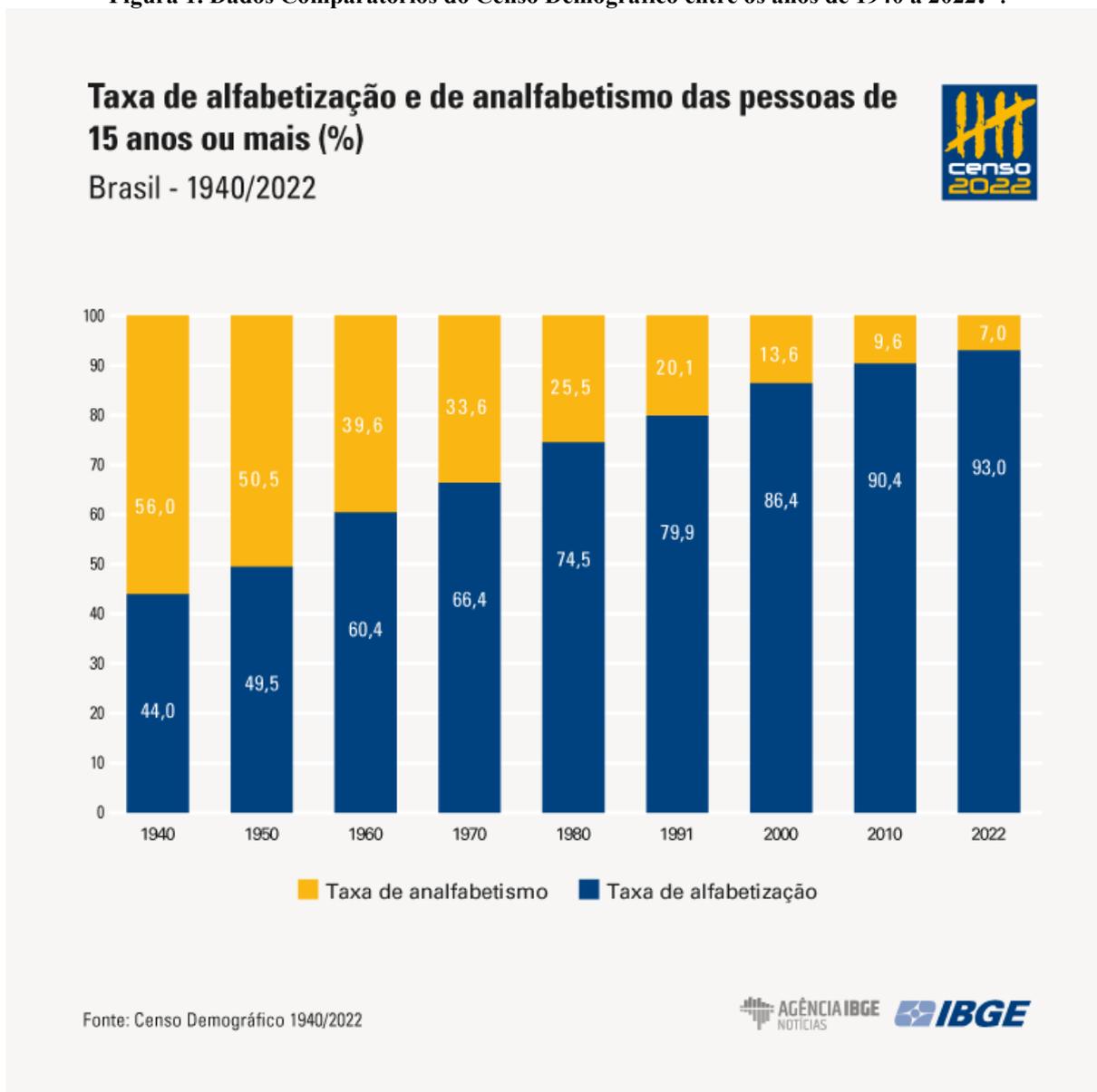
Contudo, o autor revela que para além do discurso da crise educacional pautada na qualidade, o problema real atinge em profundidade o âmbito social do processo. Pois a privatização traz padrões e singularidades individuais que escancara a diferença entre os integrados deste mundo seletivo de excelência e os desintegrados, que por condições materiais de sobrevivência não atendem aos altos padrões de seleção e ficam sujeitos ao que sobrou para o serviço público.

De modo diferente ao que denuncia o neoliberalismo, persistem ainda enormes problemas de “quantidade” no sistema: não só a universalização da escola tem sido muito mais uma promessa do que uma realidade em grande parte dos países da região, como, ainda, o aumento dos índices de exclusão demonstra que, longe de ampliar-se, o acesso às escolas de qualidade reduziu-se como possibilidade real para um importante setor da população. Sociedades dualizadas e marcadas pela miséria e discriminação não podem ter senão sistemas educacionais dualizados, miseráveis e discriminadores (Gentili, 2000, p. 35).

Para entender melhor sobre qual desigualdade estamos falando, precisamos partir do conhecimento, assim como faz Casassus (2002, p. 38) e estabelecerem quanto a diferença de concentração de renda no Brasil são alarmantes. Nesse sentido, a desigualdade de renda causa grandes impactos na vida social dos sujeitos, principalmente aqueles que vivem do trabalho. Um dos campos afetados é o da educação, pois o acesso e a permanência ficam comprometidos quando estes estão em disputas com as atividades laborais que mantêm a sobrevivência das famílias brasileiras.

Essa realidade é mostrada nos dados estatísticos do IBGE desde de 1940 que vem medindo a educação sobre as taxas de alfabetização e analfabetismo. Uma comparação realizada pelo Censo Demográfico entre os anos de de 1940 a 2022 revelam que os índices de alfabetização cresceram consideravelmente no Brasil e a diferença de analfabetismo entre pretos com as dos brancos também diminuíram de 2010 para 2022 (de 8,5 para 5,8), mas elas ainda existem, como pode-se verificar na Figura 1 elaborado pelo Censo demográfico.

Figura 1. Dados Comparatórios do Censo Demográfico entre os anos de 1940 a 2022. .



Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2022).

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem> Acesso em: 10 de mai de 2024.

A reportagem da jornalista Nery (2024) identifica que ao se comparar os anos de 1940 com os 2022 visualiza-se um considerável aumento dos índices de alfabetização devido ao investimento na educação pública a partir dos anos de 1990 e ao compromisso com a universalização da educação básica. Além de haver nesse longo período, o término de uma geração com pouco estudo e a ascensão de outras gerações que possuem cada vez mais acesso à educação. Nesse sentido, justifica-se o fato de que quanto maior a idade analisada, maiores são os índices de analfabetismo. Contudo, este fenômeno inicia, com valores superiores a 2%,

entre as pessoas pretas e pardas a partir de 25 anos ou mais e para os brancos após os 35 anos (Nery, 2024).

Além disso, os números da pesquisa mostram que em pleno 2022 haviam 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever, representando um percentual de 7% da população desta idade (Nery, 2024). E no ano seguinte em 2023 a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio mostrou que 5,4% de crianças e jovens haviam abandonado as escolas entre as idades de 6 a 14 anos, correspondendo a quase 400 mil pessoas. Percebe-se que a queda do número de crianças e jovens na escola a partir de 2019 com a covid-19, no qual de 97,1% das matrículas de 2019, caíram para 95,2% em 2022 e depois para 94,6% em 2023. Em relação aos jovens, a pesquisa aponta que 9 milhões destes não conseguiram concluir o Ensino Médio em 2023, sendo 71,6% deste grupo pessoas pretas ou pardas, segundo a reportagem de Silva (2024) para a Carta Capital, conforme dados estatístico do IBGE e Pnad 2023.

Constata-se com isso, que não há um sistema inclusivo e uma educação universal e para todos (Gentili, 2000). O acesso à educação encontra-se cada vez mais limitado e excludente, a exemplo das novas reformas. Assim, fala-se sobre a dualização educacional, as exigências e padrões capitalistas promovem a separação e discriminação entre os alunos e as classes que pertencem e que devem permanecer. O Brasil em sua trajetória histórica apresenta trabalhadores vulneráveis, sem acesso ao conhecimento, saindo das lavouras de café, alguns ex-escravizados, outros emigrantes em condições diferentes, mas também sem domínio do saber intelectual, ambos sendo empurrados pelo processo de industrialização e sempre controlados por terceiros.

De início a coroa portuguesa, passando para os senhores de engenho a tal posição, depois capturado pelos grandes donos dos meios de produção industriais e com um grande trabalho ideológico e sobre efeitos da alienação do trabalho e do trabalhador, adicionando o fetiche ao consumo. Logo, não é somente o problema de qualidade pedagógica que vive as escolas públicas, há também a ausência de recursos para obter corpo docente qualificado, escolas próximas as residências periféricas, instrumentais básicos de trabalho até os mais avançados para garantir o acesso da população trabalhadora ao domínio das tecnologias de informação e comunicação, aspectos estes necessários para obtenção da questionada qualidade do ensino público.

Contudo estes exemplos citados acima geram mais custos ao Estado, e, portanto, são retirados da balança e transferidos as famílias a responsabilidade de custeio como um serviço privado. Nesse sentido, o processo gera uma seletividade entre a população, entre os que podem custear e os que não podem, questão central para afirmar que a universalização do acesso à educação não é uma realidade em todo os lugares.

Os Estados Unidos representa um modelo a ser seguido por diversos outros países que estão no alvo do neoliberalismo e da privatização da educação, o autor Laval (2019, p.112) pontua que “o movimento pela privatização se explica em grande parte pela deterioração da escola pública, tanto pelas péssimas condições materiais quanto pelas condições pedagógicas deploráveis”. Realidade esta que também vivemos no Brasil, mas que a privatização somente agravaria o aprofundamento das desigualdades educacionais.

Gentili (2000) traz a análise sobre duas estratégias do neoliberalismo para combater a crise da educação entendida por eles. Elas deveriam ocorrer de modo abrangente em esfera global e também em ações locais, alinhada a ideologia da competição são traçadas aos objetivos de desenvolver um mecanismo de controle de qualidade, da maneira mais abrangente até as mais pontuais dentro de uma instituição; além de também alinhar o sistema educacional em todos os seus processos às necessidades do sistema de produção, em relação as suas inovações, modos como devem se comportar e se subordinar a tais exigências.

Em suma Gentili (2000, p.25) cita que a estratégia neoliberal consiste no “produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação do docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema”. Esse mecanismos são originários de uma nova administração pública associada a globalização e por consequência ao sistema capitalista que se expande e ataca o Estado e os direitos sociais.

Ambas as estratégias são implementadas pela Nova Gestão Pública (NGP) ou Gerencialismo, que conforme a análise de Previtali e Fagiani (2017) realizam a reestruturação produtiva no Brasil na esfera político-jurídica de regulamentação social. As práticas adotadas pela lógica gerencial privatista busca atender sete dimensões alvo de mudanças, entre elas, a profissionalização da gestão na administração pública; esbecimento de critérios rígidos e quantificáveis de desempenho; atuação mediante ao controle dos resultados; descentralização das unidades; incentivo ao espírito de concorrência e competição; apropriam-se de teorias e ideologias da gestão privada de administração; e praticam a contenção de recursos.

Entretanto, vale ressaltar que essas dimensões não expressão a realidade por completo, mediante a critérios objetivos pré-estabelecidos pelos seus elaboradores, visto que elas são homogêneas em seus critérios de análise, diferentemente das condições sociais e estruturais das regiões do país avaliadas. Logo, avalia-se igualmente contextos e condições diversas a serem colocadas em um mesmo patamar de análise, incentivando a concorrência e valorizando mais os que já possuem mais e precarizando, marginalizando e excluindo os que necessitam de maior investimento público.

A NGP vem sendo disseminada por meio do envolvimento de instituições financeiras internacionais em acrescentar pressão nos países Latino Americanos para que este projeto seja efetivado, promovendo a possibilidade de renegociação das denominadas dívidas externas, a qual na lógica capitalista nunca se cessa. Em contrapartida cria-se incentivos financeiros para instituições privadas para que haja redução nas políticas públicas. Ou seja, pretende-se transferir os recursos do serviço público de educação para o setor privado, ainda que o Estado não deixe de ser o agente regulador. “O que muda é o foco da regulação que passa a ser a desregulamentação das relações entre trabalho e capital concomitantemente a abertura e garantia de novos caminhos para a acumulação do capital” (Fagiani, 2019, p. 29).

Portanto, faz-se necessário conhecer as instituições internacionais que influenciam na formulação de políticas da educação e pressionam o Estado na adesão de suas recomendações e estar em consonância com os demais países capitalistas em escala competitiva de melhores resultados, entre os mais e menos ricos; mais e menos populosos do mundo, entre outros modelos de comparação.

## 1.2 AS CORPORAÇÕES INTERNACIONAIS E AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO

Continuaremos o nosso estudo analisando as diretrizes que atualmente norteiam a política de educação brasileira, a partir do viés da perspectiva crítica do materialismo histórico dialético. Sendo assim, constata-se na literatura que houve uma reestruturação do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em um momento que os países mais desenvolvidos como é o caso dos Estados Unidos, cria grupos entre os Estados de apoio econômico e de desenvolvimento.

Para Evangelista e Shiroma (2006) a intervenção na educação das agências multilaterais em países da América Latina traziam ideais ilusórios condicionalizantes, ou seja, se caso os países em desenvolvimento tivessem condições de aplicar grandes investimentos na educação, cumprindo todas as exigências feitas pelas organizações, assim eles teriam também a capacidade de alcançar as negociações internacionais e tornarem-se grandes competidores a partir de sua própria produção. Isto é, traz a ideia de que por meio da educação encontra-se o caminho para os países se tornarem grandes potências capitalista e superarem a pobreza. Dessa forma, ela posiciona os interesses de órgãos externos na educação por ela ser considerada um “mecanismo que propicie melhor distribuição de renda”.

A autora Oliveira (2000) afirma que a centralidade das influências externas que orientam a política nacional localiza-se na educação básica por meio dos argumentos que este é o período

educacional que tem o objetivo de preparar minimamente a população para o ingresso no mercado de trabalho. Já para Evangelista e Shiroma (2006) a partir das décadas de 1970 e 1980 incorporou-se o discurso sobre enfrentamento das desigualdades, sendo o investimento no capital humano a estratégia utilizada pelos governos nacionais para promover o crescimento econômico e acelerar seu desenvolvimento, a fim de mascarar o rótulo pejorativo de países atrasados.

Além disso, a educação também é um espaço de instrução ideológica, na qual “a utilização da instituição escolar como meio de controle e imposição de uma hegemonia dominante e uma sociedade estagnada reprodutora apenas desta hegemonia” (Fagiani, 2019, p.40). Verifica-se em Evangelista e Shiroma (2006) que a relação entre a educação e a pobreza se dá pela via da empregabilidade, pois a partir do crescimento econômico a ideologia do discurso presente nos documentos abordam a ideia de quanto mais qualificação maior as chances de inclusão social e empregabilidade no mercado. No entanto, quando o mercado de trabalho não responde dessa maneira, culpabiliza-se o próprio indivíduo por ausência de méritos.

As preocupações centrais encontradas por Oliveira (2000), que os grupos internacionais identificam para intervir na educação básica estão relacionados aos seguintes aspectos: as diretrizes norteadoras dos programas do setor, sendo estes alinhados às orientações internacionais; os métodos governamentais e seus dispositivos legais que direcionam a política; a análise apresentada sobre a educação básica das instituições empresariais e por fim, em contrapartida, as propostas da oposição, isto é, as entidades representativas dos profissionais da educação.

Nesse sentido, as instituições agem estrategicamente por meio da legislação em vigência tendo seus apoiadores no processo de formulação dos projetos educacionais, assim como atuam nos métodos governamentais não sendo uma ação isolada do campo da educação, mas sim um sistema integrado onde todos os pontos que convergem sofrem alterações em prol do mercado. Em sentido regulatório, sendo baseados nos retratos apresentados da realidade, na perspectiva empresarial da educação, sendo levados ao espaço democrático sem considerar aspectos sociais apontados pela oposição, pois este não alimenta o mercado e portanto se torna irrelevante com a maioria do setor empresarial na política de governo.

O surgimento das influências de âmbito capitalista internacional na educação se deu conforme Oliveira (2000, p. 105) na Conferência Mundial sobre Educação para Todos que ocorreu em Jomtien, uma cidade da Tailândia de 5 a 9 março de 1990. Essa conferência tinha o objetivo de formular políticas governamentais para a educação, obtendo como resultado

diretrizes acordadas e estabelecidas na Declaração Mundial de Educação para Todos. Sendo os principais organizadores deste evento a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM).

Outro marco importante, segundo Oliveira (2000, p. 106) foi em 16 de dezembro de 1993 com a assinatura da Declaração de Nova Delhi, que se constitui em um tratado entre nove países, entre eles, Brasil; China; México, Nigéria; Indonésia, Paquistão, Índia; Egito e Bangladesh. Ela foi um compromisso assumido internacionalmente por países do terceiro mundo em oferecer educação de qualidade para todos os povos. Isto é, independente de condição ou classe social o direito a uma educação de qualidade foi acordado mundialmente. Mas contraditoriamente este direito é atacado diariamente pelo desejo do mesmo ser consumido via mercado.

Sobre esses dois importantes marcos referidos pela autora, ela ainda destaca a presença do Banco Mundo e sua influência nas reformas educacionais após os anos de 1990 nos países em desenvolvimento. Segundo Oliveira, (2000, p. 108)

O BIRD nasce depois da Segunda Guerra Mundial, na Conferência de Bretton Woods, tendo como objetivo contribuir na reconstrução dos países devastados pela guerra. Sua atuação restringiu, contudo, a esses países, tendo desempenhado importante papel na política mais recente das nações em desenvolvimento. Como agência-irmã do FMI, o banco assume ação conjunta com esse órgão, exigindo sempre para esses financiamentos uma carta de compromisso entre os países beneficiados e o fundo. (Oliveira, 2000, p. 108)

Nesse sentido entre as duas instituições percebe-se uma dualidade de papéis, no entanto define que o BM é o agente financiador dos projetos de infraestrutura, enquanto o FMI é o fundo que estabelece os códigos de conduta político-econômica, que são as exigências pontuadas acima. Entretanto verifica-se que o BM está ampliando mais o seu leque de articulador entre os países, principalmente com a expansão da globalização.

O Banco Mundial é uma das organizações que possui uma composição hegemônica dos países desenvolvidos, mas que a partir de 1948 abriu as portas dos empréstimos para os países periféricos, mediante ao cumprimento de suas recomendações e condicionalidades. Aqui nasce os primeiros indícios da influência internacional nas políticas públicas de países periféricos como o Brasil, em troca de conseguir apoio financeiro (Moreira *et al.*, 2020) . Para maior intervenção nos países da América Latina e organização regional, foi criado o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) por meio do Consenso de Washinton em 1989 (Fagiani, 2019).

De acordo com Fagiani (2019) a atuação do BIRD é auxiliar no enfretamento das vulnerabilidades dos países em desenvolvimento da América Latina, por meio de intervenções neoliberais com a formulação de um documento denominado as reformas de primeira geração, a qual traz um conjunto de medidas para ajustar a regulamentação brasileira.

Em ação conjunta com o governo brasileiro, em seus três níveis, municipal, estadual e nacional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento tem como estratégia o desenvolvimento, por meio do setor privado, dos diferentes setores econômicos e sociais, tais como os de desenvolvimento rural e urbano, saúde, educação, modernização do estado, transporte e comércio, entre outros. (Fagiani, 2019, p.26).

Conforme os autores Moreira *et al.* (2020) e Fagiani (2019) o Banco Mundial e o BIRD começou a atuar mais incisivamente no campo da educação a partir de 1990, tendo ele a função de “formulador de proposições políticas, consultor e investidor de projetos educacionais” (Moreira; et al, 2020, p.2). Os autores definem que o objetivo desta entidade neste período é de equidade social e alívio da pobreza, ou seja, trata-se de uma organização carregada de ideologias capitalistas que utilizam do seu domínio internacional para ditar regras globais aos países mais periféricos.

Para Oliveira (2000, p. 113) a estratégia do BM para erradicar a pobreza e promover a equidade social é focalizar as ações e investimentos na educação básica, em especial a primária e a secundária. “onde haja menos administração por estrutura burocratizada e centralizadas e mais por um gerenciamento com vistas a objetivos e resultados, além de encorajar a busca de financiamentos na iniciativa privada”.

Nesse sentido, considera-se Educação Básica como período de aprendizagem em ler, escrever e calcular. Fechando assim, a contribuição obrigatória do Estado na oferta da educação segundo essas instituições internacionais, pois apenas estes três aspectos são fundamentais para o mercado moldar o trabalhador a atender a sua exigência de produtividade e integrá-lo ao meio cultural.

No entanto, tais recomendações não consideram a trajetória histórica e cultural dos países alvo de suas orientações. O processo de construção desse documento é realizado com base em avaliações de competências, resultados obtidos, rankiamento entre os países e gastos aplicados. Esses aspectos na visão mercadológica, promove a exposição dos esforços e gera o espírito de concorrência entre os países.

O Banco Mundial apresenta exigências da concessão de empréstimo aos países que aderirem, entre elas constam: equilíbrio orçamentários, referindo-se a redução dos gastos públicos; abertura comercial, visando a redução tarifária; liberação financeira, visando a entrada de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, imperativo da não

intervenção do Estado no controle de preços e incentivos fiscais; e por último a privatização das empresas e dos serviços públicos. (Moreira *et al*, 2020).

A partir dessas exigências podemos identificar que há uma pressão das organizações internacionais em privatizar os serviços de responsabilidade do Estado, que foram garantidos como direitos sociais pela Constituição Federativa do Brasil de 1988. Percebe-se o período em que o Brasil aprovou a legislação cidadã, instituições como o Banco Mundo já eram intervencionistas nas políticas de Estado, atuando na contramão dos direitos que estavam sendo construídos neste percurso.

Conforme os autores Moreira *et al* (2020, p.4) a política de educação entrou na agenda de recomendações do Banco Mundial, aderindo a seguinte perspectiva:

O discurso defendia o ponto de vista de que o indivíduo necessitava do básico para o ingresso no mercado de trabalho. Na visão do BM, qualquer formação adicional não deve ser responsabilidade do Estado, mas, sim, da iniciativa privada. Pode-se evidenciar, desde esse período, a presença de recomendações que visavam a participação da sociedade civil, foco na eficiência e nos resultados, objetivando a privatização da educação pública. (Moreira *et al*, 2020, p.4)

Outro ponto que os defensores das recomendações do BM pontuam são os recursos destinados à educação do Brasil, justificando o seu uso de maneira incorreta e ineficaz. Entendem que as reformas que são realizadas nas políticas de educação não apresentam um seguimento coeso, afirmando que elas são descontínuas, focalizadas e descentralizadas. Nesse sentido, o problema apontado por eles está na gestão pública e administrativa da política, sendo o único caminho viável a privatização.

Dessa forma, não se considera a realidade de diversas partes do território brasileiro que representa uma alta taxa de vulnerabilidade social e econômica e detêm na política de educação uma possibilidade de transformação social. Não há uma discussão desse grupo capitalista sobre a necessidade de gastos investidos na alimentação dos alunos em horário de aula, em melhores condições estruturais que as escolas afastadas dos grandes centros urbanos precisam alcançar para ofertar uma educação de qualidade e com acesso a recursos básicos.

Segundo Christian Laval (2019, p. 119) teóricos liberais associados ao BM como Harry Patrinos elaboram diversas análises a favor da privatização do ensino público, alegando que os níveis de qualidade do sistema elevariam.

Constando que até o presente momento a expansão escolar foi resultado sobretudo da “oferta” de escola pelos governos, ele imputa ao Estado todas as lacunas e todas as carências dos países subdesenvolvidos em matéria de educação. Sem pôr em questão fatores mais profundos da situação desses países, que impedem os governos de fomentar a escola pública e ampliar a escolarização, o Banco Mundial apela para uma mobilização de recursos privados nos níveis fundamental 2, médio e superior do ensino. (Laval, 2019, p. 119)

Outro ponto que foi destacado por eles, conforme a análise dos autores Moreira *et al* (2020) é a declaração que o Brasil gasta mais do que a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em educação. Sobre esta cláusula os autores questionam sobre os rumos que terá a educação a partir do conjunto de reformas sancionadas no aparato legislativo brasileiro, após o golpe de 2016, os quais visam a redução de recursos com o congelamento de gastos.

Portanto, espera-se que o Brasil reduza os gastos públicos com serviços de educação em políticas governamentais, repassando a maior parte da agenda para as mãos da iniciativa privada, priorizando enquanto serviço público apenas a educação básica, entendendo que o Estado não possui capacidade administrativa de promover qualidade em educação profissional e capacitação ao mercado de trabalho, sendo mais viável repassar para os setores empresariais da educação, por meio de parcerias público privadas, destinando às empresas os recursos financeiros da educação pública.

Esta ideologia de mercado na educação adota, conforme Freitas (2018), a concorrência advinda deste modelo econômico, pois a lógica a qual circunscreve transcende o setor financeiro, e passam a consolidar no imaginário social, uma corrida ilimitada pelo melhor desempenho e por consequência a eliminação dos mais vulneráveis. Ele explana o assunto ao cenário da escola, sobre as reformas educacionais que vem ganhando espaço sobre o planejamento da educação pública. Para o autor a ideologia da concorrência ocorrerá da seguinte forma nas escolas:

Para esta vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador. [...]

É esta visão social que também embasa as “soluções” propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle”. (Freitas, 2018, p. 28-29).

Portanto, identifica-se nesse mecanismo de concorrência uma ideia que segue os mesmos princípios, de esforço individual e de interesse particular, já referidas pelo autor anteriormente em relação à seleção natural de Darwin, pois a lógica empresarial retira do mercado aqueles que não se adaptam ao sistema. No entanto, aprofunda-se essa ideia no campo

escolar, visto que as exigências voltadas pelo esforço individual se destinam a construção do empreendedorismo.

Segundo Barbosa (2019, p. 98),

No Brasil, nas últimas três décadas, o empreendedorismo vem sendo apresentado como —a solução para enfrentar o desafio do desemprego, tratando-o como uma questão de ordem individual e não como produto do sistema capitalista, que com a reestruturação produtiva e no atual regime de acumulação do capital tem colocado milhares de trabalhadores a deriva, em situação de —desalentol (que não tem emprego e desistiram de procurar) e/ou abaixo da linha da pobreza (Barbosa, 2019, p. 98).

Isto é, no intuito de empregar a grande proposta da vez, a qual é baseada na ideia que o potencial individual é transformador, sendo o sucesso financeiro, social e pessoal de integral responsabilidade e esforço do próprio sujeito. O que o autor faz crítica, pois emprega-se o conceito de empreendedorismo, porém mascarado visto que na realidade trata-se de um individualismo violento, conquistando o imaginário social principalmente da juventude que vive do trabalho e encontra-se em um vácuo social sem perspectiva de futuro, vivendo para hoje e lutando pela sobrevivência em um sistema cada vez mais desigual.

### 1.3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

O autor Luiz Carlos Freitas exemplifica em 2018 que nas atribuições da nova direita sob tais estratégias, na promulgação das bases nacionais comuns curriculares e pela forte corrente que vem sendo adotada por muitas instituições que é a “escola sem partido” na visão deste autor, este movimento simboliza o braço, isto é, a ligação direta dos conservadores, neoliberais que compõem o grupo da nova direita.

Esta realidade se deu no Brasil a partir de influências norte-americanas, ligadas a órgãos internacionais e associadas ao governo brasileiro principalmente após o golpe de 2016 é se identificou fortes avanços ultraliberais no campo da educação. Freitas (2018) alerta que desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 existe a contracorrente aos direitos sociais conquistados neste arcabouço legal, destacando suas influências neoliberais já no governo de 1990. Mas o Brasil, em seu âmbito político governamental transita entre os neoliberais e os progressistas/ desenvolvimentistas.

Iniciando com o governo de Fernando Collor (1990-1992) com fortes traços neoliberais reafirmados por Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), não como um movimento único do Brasil, mas sim alinhado às exigências de desenvolvimento da globalização mundial a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990. Este fora o marco legal pra o conjunto

de legislações que respondem as Diretrizes internacionais, como por exemplo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (lei nº9.394/1996) sendo o carro chefe para outras de cunho neoliberal (Ortega; Militão, 2022).

Para Freitas (2018) nos 13 anos de poder do PT (2003-2016) os espaços de tomada de decisões sempre foram respeitados, dessa forma havia disputas do empresariado de interesse privado na educação, mas também havia a parcela de representantes dos profissionais da educação, sindicatos, movimentos sociais entre outras entidades que faziam peso nas decisões. Contudo, Ortega e Militão (2022) ressaltam que não houve rompimento do governo petista as incisivas neoliberais, as mesmas foram mantidas e ganhando forças internas e externas ao governo até alcançar o poder de ataque como foi o golpe juridicomidiático-parlamentar de 2016.

Sendo assim, com o impeachment de Dilma Rousseff (2016), o governo de Michel Temer (2016-2018) liberou as portas regulamentares para o tão sonhado projeto privatista e tecnicista do mercado sobre as escolas públicas, para além de outros serviços públicos, com a Lei da Terceirização (lei nº13.429/2017), seguida da reforma trabalhista (lei nº13.467/2017), iniciando a adaptação aos desmontes dos direitos sociais desde a educação básica com a reforma do Novo Ensino Médio (lei nº13.415/2017) a qual já estava desenhada pela Medida Provisória nº 746/2016 sancionada sem respeitar os prazos e espaços adequados de discussão democrática sobre o novo currículo escolar.

Segundo Barbosa (2019, p. 95) a justificativa do governo Temer em sancionar a reforma do Novo Ensino Médio refere-se a análise de que “o vigente Ensino Médio é extenso, superficial e fragmentado, não despertando o interesse dos jovens, nem favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento das competências necessárias para a vida social do novo milênio.”. O governo constatou-se esta realidade a partir de avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA), conforme o mesmo autor.

Entretanto, pode-se constatar que o Novo Ensino Médio possui sua origem nos moldes conservadores a partir da análise de Santomé (2003, p. 28) sobre reformas educacionais sob influências do neoliberalismo, ele pontua que alguns países da Europa como o Reunido Unido e a Espanha após a saída de um governo de esquerda, os governos que se alinham ao neoliberalismo, de direita, promoveram “restauração de modelos educativos conservadores”, os quais possuem muitas disciplinas, mas que não promovem a criticidade, possibilidade de ascensão ou mobilização social.

Já Freitas (2018) refere que neste período, para além da valorização do ensino tecnicista, há também em especial no governo Bolsonaro (2018-2022) uma tendência das escolas em atender às recomendações do Movimento Escola sem Partido, ou seja, houve uma redução ao

diálogo sobre equidade e direitos sociais para as chamadas minorias sociais, não dando visibilidade a assuntos de importância relevante ao respeito e vida em sociedade.

Sobre este movimento, Barbosa (2019, p. 103) o caracterizará como conservador, obscuro na linha cultural da ideologia neoliberal, pois retira-se do documento da BNCC as referências a assuntos sobre gênero, sexualidade, raça, desigualdade socioeconômica, entre outras que são vistas como ideologias de esquerda, ou até mesmo imorais. “Tal exclusão revela, ainda que de forma implícita, que a implementação da escola da mordaza começa a se configurar nos documentos oficiais, conforme as recomendações do Movimento Escola Sem Partido”.

Mas o intuito da reforma é outro, a hipervalorização do indivíduo selvagem, o qual é preciso se adaptar as condições de mercado e lutar contra seus concorrentes que vislumbram o mesmo cargo ocupacional. Identifica-se, portanto, com este cenário a ampliação da desigualdade socioeducacional, estímulo a violência e marginalização.

Além disso, o autor também questiona o termo de Educação Integral vendido pelo empresariado atrelado ao governo federal para convencer as famílias a serem adeptas às reformas. Visto que o termo integral corresponde a nada mais, neste caso, ao tempo que jovem deverá frequentar a escola. Sendo refutado a afirmação que este tempo também seja sinônimo de integralidade escolar, no sentido filosófico, epistemológica e pedagógico da palavra.

Pois, o verdadeiro significado da integralidade na educação se relaciona ao desenvolvimento do conhecimento crítico do trabalho e da sociedade, a qual leva ao processo de desalienação e transformação social para a classe trabalhadora, ainda que a escola não consiga por si só modificar o sistema capitalista, os valores de uma educação integral prepara o jovem trabalhador na compreensão de seu futuro, dando a ele oportunidade de transformação e ascensão social.

O cenário hoje permite compreender que o empresariado da educação objetiva obter lucros cada vez maiores e formar a classe que vive do trabalho para cargos específicos com o término do Ensino Médio, sendo o ensino superior, segundo Barbosa (2019), uma realidade somente no setor privado, justificando que este modelo de Ensino Médio não preparará o jovens pobre da escola da periferia para as provas de acesso às universidades, independente dos objetivos do aluno, o intuito da escola pública consistirá na preparação para o mercado de trabalho em qualificações mínimas para isso, a fim da classe trabalhadora não ocupar posições de maior visibilidade e prestígio social nas hierarquias de produção.

A definição que se faz do Novo Ensino Médio,

[...] é a expressão do projeto de formação reducionista, pragmática e interessada a ser destinada aos jovens das classes trabalhadoras, e do projeto de privatização/mercantilização da educação pública forjado no golpe político, jurídico e midiático, que culminou com o impeachment da presidente Dilma Roussef, em maio de 2016. Projeto este, que no atual governo Bolsonaro adquire contornos mais dramáticos, tendo em vista o aumento da pobreza, do desemprego, do ataque aos direitos, da redução dos gastos com as políticas sociais e da adoção por parte do MEC de medidas obscurantistas, autoritárias, persecutórias e de desmontagem da política nacional de educação com a redução do financiamento federal. (Barbosa, 2019, p. 96).

Portanto aqui, pode-se identificar que o autor inserido na perspectiva crítica, ressalta a preocupação com os jovens da classe trabalhadora, determinantes que este projeto de ensino visa a privatização da educação, enquanto diretriz neoliberal. Mas, visualiza-se as consequências sociais apresentadas, após um governo conservador e ultraneoliberal, aumento da pobreza, desemprego, desregulamentação dos direitos sociais e redução dos gastos públicos, entre outros.

Destaca-se ainda no pensamento de Barbosa (2019, p. 104) que a “reforma do Ensino Médio disfarçada de inovadora, renovadora e libertadora, na verdade, esconde o aprofundamento de um terrível processo de esvaziamento da escola por dentro da própria escola, através dos fundamentos da educação como o currículo, a avaliação etc.”. Pois, ao direcionar as práticas educativas às exigências do mercado, ela se torna excludente e segregadora.

Diante das imposições do mercado e condições precárias de sobrevivência da classe trabalhadora, este novo modelo de educação exclui o indivíduo que não pode esperar pela formação mínima planejada pelos dominantes, pois neste projeto não se considerou que há uma parcela considerável de jovens trabalhadores que dividem suas jornadas diárias entre o processo educativo de formação e aprendizagem ao ato prático e concreto em vender sua força de trabalho para ajudar no sustento de seus familiares.

A consequência da escola não incluir o jovem trabalhador pela extensão de carga horária curricular sem considerar as condições e necessidades reais da população é a evasão alarmante de parte dos alunos da escola pública, os quais agora devem escolher entre sustentar e contribuir na manutenção financeira da família, ou esperar a formação mínima exigida pelo mercado para ingressar em trabalhos que também serão precários, alienados e explorados.

O Novo Ensino médio traz em sua essência a volta do ensino tecnicista como aponta Freitas (2018) ao citar Saviani que havia definido o tecnicismo já no início de 1980 como uma forma de aprendizagem científica neutra, na qual o que determina como e quando fazer é o processo capitalista, onde se busca a eficiência e objetividade das coisas, sem gerar

questionamentos, pedagogia técnica e operacional. Nesse sentido, em 2016 este fator se apresenta associado a grandes empresas e ao setor terceirizado a serviço da educação pública.

Conforme o autor, existe uma combinação entre as novas tecnologias informacionais, a ideia de um neotecnicismo mais atuante no mercado, o qual

Alie-se a isso o fato dele vir associado à mobilização do setor empresarial com amparo da mídia e reinserção na academia, constituindo um bloco de alianças que ele utiliza para pressionar as políticas públicas na direção de sua própria hegemonização como teoria pedagógica, executada em um espaço mercantilizado que atende tanto aos interesses ideológicos do grande capital quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não. Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como “plataformas de aprendizagem online” e “personalizadas”, com tecnologias adaptativas e “avaliação embarcada”, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem (Freitas, 2018, p. 105).

O mesmo autor advoga que há uma tendência dessas grandes corporações em controlar o processo educativo a partir da legislação em vigência das Bases Nacionais Curriculares Comuns, dando o exemplo dos testes pós formação, o qual credencia tanto o profissional quanto a instituição de formação como forma de selecionar os profissionais, nivelar as instituições e controlar os conteúdos da formação profissional, sendo este um método mecanizado e tecnicista, inibindo a diversidade de conteúdo e singularidade acadêmica, tudo em prol de um alinhamento que conforme afirma o autor não são sinônimos de qualidade, tendo como exemplo as escolas dos Estados Unidos (Freitas, 2018).

O tecnicismo apoiado aos instrumentais tecnológicos é visto pelo empresariado como método fundamental para controlar o trabalho docente e o magistério, na visão do mesmo autor, o que irá refletir no processo educativo trazendo uma nova vertente para as escolas, sendo esta agora um espaço de treinamento para o mercado competitivo e selvagem, ainda que este processo não exerça qualificação suficiente para a classe trabalhadora. Não sendo diferente com os professores, diante desse processo, e “como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho” (Freitas, 2018, p. 108-109).

Segundo Ortega e Militão (2022, p. 6) a OCDE foi a instituição aliada a educação na adoção de políticas educacionais de cunho meritocrático, fazendo pressão a construção de padrões curriculares e alinhados ao PISA, para que fosse possível mensurar a qualidade da educação entre os países e ranquear o desempenho do mais satisfatório até o menor, trazendo consequências com os resultados dessas disputas. Como por exemplo, recursos financeiros, prestígio acadêmico, premiações, etc.

Conforme esses autores, entre outros, identifica-se que na realidade brasileira os reformadores empresariais da educação foram formados por um grupo denominado Movimento Todos pela Educação (2006), o qual é composto por grandes instituições privadas que obtêm grande interesse nos serviços públicos, principalmente no setor da educação a qual prepara o jovem para o mercado de trabalho. Entre elas estão: a Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Rede Globo, Fundação Roberto Marinho, BID (Banco Interamericano desenvolvimento), Fundação Santillana, Fundação Victor Civita. (Ortega; Militão, 2022, p.6).

O Todos pela Educação do Brasil se define, conforme o site oficial, como uma organização da sociedade civil que atua sem fins lucrativos e apatidários em prol da educação com equidade e de qualidade. Porém, verifica-se que em sua trajetória houve um esforço desta organização em criar ferramentas que avaliam o ensino, com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e suas influências nas políticas de educação como o Plano Nacional de Educação de 2014-2024; Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores; e no novo Fundeb. Sendo este último considerado por esta organização como o modelo mais justo.

Nesse sentido pode-se perceber a influência neoliberal e mercadológica desta instituição ao relacionar o seu protagonismo nas políticas educacionais alegando serem de atuação da sociedade civil, o que se interessam na realidade é sobre o controle do sistema educacional e da forma de se propagar o saber, a partir do domínio da formação de profissionais da educação e do currículo a ser abordado.

Assim como, sua intervenção na formulação do novo Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da educação (Fundeb), que é “instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020”. (Brasil, 2020).

A partir de sua nova reformulação é possível flexibilizar a contratação de professores com o “notório saber” e permite a parceria público privado com instituições profissionalizantes para ministrarem os itinerários formativos, conforme a realidade local. Considerando, entretanto, que este fundo é destinado a valorização dos professores e profissionais da educação, agora podem ser utilizados conforme a gestão local determinar.

É possível associar também que esta organização promove o discurso de proximidade da família ao processo educativo dos jovens, isto também se apresenta como uma linha tênue a ideologia de privatização, pois ao interpretar a educação como uma ferramenta de consumo,

associa-se a escola como uma empresa prestadora de serviços, logo, se ela está oferecendo um serviço que a família considera não ser de qualidade, caberá a ela providenciar a partir de seus próprios recursos a qualidade ao futuro de seus filhos.

Nesse sentido, Laval (2016) traz a perspectiva estadunidense de David Friedman, a qual está associada a diversas outras de cunho neoliberal com ênfase no individualismo.

A educação é um bem de capitalização privada que produz benefícios fundamentalmente pessoais, mas pressupõe sacrifícios da família. Mesmo os mais pobres, diz o autor, podem financiar os estudos de seus filhos se fizerem os esforços necessários. A ausência de financiamento público levará as famílias a assumir suas responsabilidades, e a falta de instrução será exclusivamente consequência da negligência dos pais, que optam pelo bem-estar imediato em detrimento da felicidade futura de seus filhos (Laval, 2016, p. 116).

Como já exposto anteriormente, no Brasil os governos de Temer e Bolsonaro foram os principais causadores das reformas educacionais, em especial a implementação do Novo Ensino Médio em 2022, a partir da Lei nº 13.415/2017. A qual se estrutura pela atual Base Nacional Curricular Comum de 2018 que se caracteriza como o campo de aplicação das diretrizes neoliberais que tendem a informar o NEM para adaptá-lo a “modernização” das exigências capitalistas.

Com as eleições de 2022 e com a volta do PT, os estudiosos críticos e defensores da educação pública fizeram pressão desde os grupos de transição para que houvesse a revogação do Novo Ensino Médio, entendendo que a linha adotada pelo partido vencedor vai na contramão das imposições neoliberais. No entanto, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) faz uma nota em 16 de janeiro de 2023, e sua publicação foi intitulada “Nota da CNTE escancara a crise no Ministério da Educação: dois grupos políticos disputam os rumos do Ministério da Educação desde a transição”.

A nota remete o conflito sobre a liderança do Ministério da Educação, o qual estava sendo colocado em pauta a nomeação de uma representante da iniciativa privada da educação, associada a ongs e o Todos Pela Educação, Izolda Cela, sendo o seu nome defendido pelos partidos liberais, o qual foi impedido e obteve maioria o grupo aliado ao Partido dos Trabalhadores que denominou naquele momento o Ex-governador do Ceará Camilo Santana para assumir a agenda.

Entretanto, “nomeia o segundo escalão do ministério somente com membros, ou pessoas próximas, a esse setor da sociedade civil. Como bem coloca a nota, este é exatamente o grupo que dirige o processo de privatização e liberalização da educação”. (CNTE, 2023). Nesse sentido, a força destas instituições na atuação política do país está mais fortalecida do que consta

no imaginário social. Não sendo de fácil negociação a revogação do Novo Ensino Médio e a desaceleração do projeto neoliberal na educação como um todo no Brasil.

Em relação às nomeações para o segundo escalão do MEC, chama a atenção a predominância de indicações alinhadas às pautas defendidas por fundações empresariais que não mantêm quaisquer elos com os movimentos sociais que deram sustentação à eleição do atual governo, mas que têm orientado decisivamente a política ministerial. Neste sentido, lamentamos o fato de vários nomes do mais alto gabarito e de diferentes regiões e setores da educação, que estiveram à frente da construção do Plano Nacional de Educação e da resistência contra o desmonte da educação pública brasileira, nos últimos seis anos, não estarem integrando a equipe de trabalho do MEC. (CNTE, 2023).

A presença das empresas liberais atuando em consonância com MEC intensificam as diretrizes político educacionais que irão orientar a educação básica, adaptando suas estratégias de intervenção para alcançar a qualidade do serviço, adquirido por meio do comércio avaliador da educação, criado por estas corporações para controle e alteração na formação de professores, entre outras providências que levam a educação pública aos rumos da privatização de responsabilidade pessoal e da família.

## **2. ENSINO MÉDIO E O MUNDO DO TRABALHO**

A última etapa da educação básica é entendida pelos governantes e empresários da educação como um período de preparação do indivíduo para o ingresso no mercado de trabalho. Dessa maneira, torna-se coerente a lógica de moldagem dos denominados comportamentos socioemocionais, das habilidades e competências do futuro trabalhador às exigências do mercado. Observa-se, portanto, nessa realidade, um processo totalmente alienante do trabalhador ao seu próprio processo de transformação. Ricardo Antunes (2009) fundamentado nas teorias Marx em *O Capital*, ressalta que o trabalho é condição da existência social da vida humana. Este autor vem desvendando os caminhos obscuros que a história do trabalho no Brasil na atualidade por meio da sociologia do trabalho. Para ele, o trabalho antes de tornar-se mercadoria, coopera com a transformação e desenvolvimento da própria sociabilidade humana, “ao mesmo tempo em que os indivíduos transformam a natureza externa, tem também alterada sua própria natureza humana” (Antunes, 2009, p.08).

Todavia a sociedade capitalista modificou a essência do trabalho, implantando um processo de trabalho assalariado, o qual o homem é subordinado a um processo de produção em massa, onde ele não possui a capacidade de criar, mas sim de vender a sua força de trabalho para garantir a sua subsistência, realizando procedimentos repetitivos e fracionados e

alienantes. Não obtendo conhecimento do seu processo de criação, o trabalhador torna-se um instrumento da produção de mercadorias, as quais produzem novos produtos e que são super valorizadas pelo capital, aproximando-se do conceito de capital fetiche. Visto que o trabalhador não se reconhece mais na produção e por isso ele encontra-se cada vez mais insatisfeito e se desumaniza no trabalho (Antunes, 2009).

Considerando o imperialismo do capitalismo monopolista sobre a organização de acréscimo dos lucros e controle do mercado, como destaca Netto (1996) na contemporaneidade encontramos uma sociedade instável economicamente, que se modifica e se adapta a partir das margens de lucro e se faz e se refaz diante das crises cíclicas do capital. Nesse sentido a reestruturação das forças produtivas exigem um mercado de trabalho qualificado e cada vez mais preparado para as constantes crises econômicas, nas quais a sociedade sofre por ter no trabalho a sua única fonte de subsistência, mas não sendo a ela garantido por completo o seu acesso ao trabalho (Antunes, 2009). E no momento de desemprego e extrema pobreza, a lógica neoliberal e de desenvolvimento capitalista responsabiliza o próprio indivíduo pela sua condição (Netto, 1996).

Segundo Antunes (2018), em uma obra mais recente denominada *O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, denuncia que:

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (Antunes, 2018, p. 30).

Dessa forma o autor explica que a dialética do trabalho se expressa no fato de que o trabalho que sustenta o capital, desestrutura a humanidade (trabalho abstrato), enquanto o trabalho que sustenta a humanidade, desestrutura o capital (trabalho concreto – aquele que produz objetos socialmente úteis). Ou seja, a autor traz a relação contraditória que corresponde aos sentidos do trabalho, pois ao mesmo tempo em que ele emancipa e possui um potencial alienante; ele pode se tornar humaniza, assim como ele subalterna os trabalhadores; traz um conceito de liberalidade ao mesmo passo que escraviza e aprisiona os sujeitos na produção (Antunes, 2018).

Nesse sentido o autor busca analisar em suas obras as morfologias do trabalho desde os anos de 1970, com maior atuação nos países do Sul a partir de 1980 e transformando as

regulamentações trabalhistas, desmontando diversos direitos sociais, duramente conquistados e refazendo as relações de trabalhos associados à informalidade e ao empreendedorismo, atingindo não apenas os trabalhadores de bases, mas também profissionais qualificados, com graduação, os quais trabalham tanto para instituições públicas como para as privadas. Dessa forma, o trabalho do sociólogo Prof. Dr. Ricardo Antunes é a referência contemporânea mais atualizada sobre a temática, tendo lançado mais uma obra em 2023 denominado *Iceberg à Deriva*, no qual aprofunda a temática sobre os trabalhos nas plataformas digitais, entre outros trabalhos inovadores produzidos sobre o tema.

Para esta pesquisa, compreende-se a necessidade em abordar a morfologia do trabalho e como ela se apresenta atualmente para que seja possível compreender sua relação com a política de educação brasileira, e quais são os interesses e caminhos que a educação pública brasileira tende a percorrer. Na história da educação brasileira, encontra-se uma dualidade educacional histórica, na qual as classes que possuem melhor condição financeira se apropriam do conhecimento, enquanto a classe trabalhadora é direcionada aos serviços menos valorizados, mas que sobre as necessidades do mercado por qualificação técnica são dados a elas a formação mínima. E por isso podemos identificar as reais intencionalidades para os organismos internacionais realizarem recomendações e apoio ao ensino técnico e profissionalizante ainda na educação básica.

Trata-se de exigências por qualificações técnicas adequadas às realidades atuais e globalizadas do mercado. Atualmente se considera a educação um instrumento de emancipação social e geração de renda. No entanto, o que se percebe conforme as reformas que vem sendo implementadas, é a reprodução das classes empobrecidas e retira-se a noção de consciência de classe e o acesso a conhecimentos que permitem analisar criticamente a sua realidade e sua participação explorada dentro do processo de produção, para dar lugar a mais conteúdos alienantes, que por eles, acrescentarão maior relevância no futuro profissional do jovem.

Segundo Borba (2011),

(...) o ensino médio regular não dá aos jovens uma profissão, não prepara nem garante sua inserção no “mundo do trabalho”, mas faz crer que pode fazê-lo. Faz crer também que são procedentes a subordinação dos sujeitos ao mercado e a relação pragmática com a educação. A cidadania, enquanto processo mais amplo de participação nos processos sociopolíticos, não entra nesse discurso. Sendo que compete à educação colaborar para a construção da cidadania e, mais ainda, da democracia, para além da versão ajustada ao modelo de sociedade do consumo. E, diga-se de passagem, uma sociedade insustentável, aclamada pelos organismos econômicos internacionais, por meio, sobretudo, das mídias, e referendada pelo Estado, mas que evidentemente não está para todos os sujeitos (Borba, 2011, p. 160).

Conforme a autora, a educação básica corresponde ao mínimo de conhecimento que o indivíduo deve adquirir para posteriormente se aprofundar em um ensino técnico e profissional. Identifica-se diante da perspectiva da autora, que a educação se encontra a mercê do mercado, trocando o seu papel para preparar trabalhadores em detrimento da formação cidadã, a qual constrói seres sociais capazes de compreender os processos sociopolíticos que ocorrem na sociedade, sendo estes capazes de se posicionarem politicamente e lutar pelos seus direitos.

Nesse sentido, pontuaremos a seguir os principais marcos regulatórios na política de educação brasileira e a relação com o ensino técnico e profissional, os quais estão diretamente associados ao mundo do trabalho, aos interesses das classes dominantes e das orientações internacionais.

## 2.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

O Ensino Médio é considerado a última fase da educação básica brasileira e como todo sistema educativo, ele passou por diversas reformas ao longo dos anos. Diante dos marcos históricos que ocorreram nessa fase educacional, pontuamos primeiramente, a característica que passa a ser recorrente ao longo de todo este período histórico, a dualidade educacional, de acordo com Cury (1998) desenvolveu desde anos de 1930 a separação da formação acadêmica e intelectual para aquele que fossem desenvolver suas individualidades para assumirem posições influentes na sociedade, e o ensino técnico profissionalizante, o qual era direcionado para a classe trabalhadora a fim de ocupar a mente dos filhos de proletários e não deixá-la ociosa, evitando assim, a inserção dos mesmos no mundo da criminalidade, conforme foi identificado na pesquisa de Cury (1998).

Segundo o autor, o ensino profissionalizante foi ganhando espaço na política pública e a partir do Decreto-lei nº4048/1942 foi criado o serviço nacional da indústria SENAI e a partir desta outras normativas vieram à tona como a Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1943, e assim ganha-se espaço e consolidação do ensino concomitantemente ao ensino médio. Nesse sentido, o autor ressalta que a dualidade educacional ainda era evidente, pessoas de prestígio social optava por uma forma mais propedêutica e enciclopédica, já os jovens trabalhadores eram destinados aos cursos técnicos voltados ao mercado de trabalho principalmente industrial e agrícola, estagnando estes a nível secundário de conhecimento.

O autor destaca que após os anos 50 por meio de um projeto de Anísio Teixeira<sup>1</sup> independente do direcionamento, denominados de redes, que teria o seu futuro profissional, sejam eles intelectual ou profissional, todos estavam liberados a obterem acesso ao ensino superior diante da aprovação nos exames cumprimento das disciplinas do ensino médio. Isso trouxe a equivalência sobre as redes, valorizando o ensino técnico tanto quanto o secundário clássico (Cury, 1998).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela lei nº 4.024 de 1961, segundo o autor não modificou muitas coisas quanto a estrutura do sistema, mas apresenta-se destaque para a importância da função formativa, na medida em que está significa a responsabilidade das pessoas em demonstrarem suas potencialidades desenvolvidas no processo educativo. E com o desenvolvimento da industrialização e da urbanização, passou-se a sobrecarregar o sistema de ensino superior de modo a não conseguir atender toda a demanda de ingressantes que procurava a formação, formando assim um grupo de excedentes (Cury, 1998).

Para Cury (1998) historicamente o ensino médio possui três funcionalidades, a formativa a propedêutica e a profissionalizante. No entanto, o ensino possui um histórico padrão em ser seletivo e elitista. Logo, percebe-se a questão de classe social no sistema educacional, no qual os integrantes de classes mais elevadas tendem a seguir para os estudos acadêmicos e as camadas mais baixa são obrigadas devido à sua condição de subsistência, em ingressar no mercado de trabalho. Nesse sentido Cury (1998, p.75) ressalta que o ensino médio para muitos é considerado “um lugar de discriminação sócio-intelectual e da reprodução cultural dos valores dominantes”.

Após dez anos, conforme Beltrão (2017), a lei nº5.692/1971 foi aprovada pelo governo militar, considerando que na década de 1970 a educação era composta pelo primário com quatro anos de formação e o ensino médio, esta lei traz a alteração no 1º grau que passou a ser ofertado por oito anos e o 2º grau por três anos e ela institui a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no ensino médio, alterando dessa maneira a organização curricular no 1º e 2º grau, perdendo espaço as disciplinas denominadas de formação geral, as quais poderiam ser clássicas e/ou científicas, são rebaixadas em sua importância, por meio de discurso em torno da

---

<sup>1</sup> O projeto Anísio Teixeira foi impletado no Brasil entre os anos de 1961 a 1964, os principais objetivos da reforma foi a modernização do sistema educacional a partir de ideais progressistas, a fim de alcançar a educação popular; a escola pública e laica e autonomia universitária. O projeto foi interrompido pelo golpe militar em 1964. Ver mais em (Nunes, 2010). Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf> Acesso em: 20 de mai de 2024.

necessidade de desenvolvimento do país, em busca de responder as demandas das empresas privadas e públicas de acesso fácil após a conclusão do ensino médio.

Contudo, a autora ressalta que há evidências, conforme sua pesquisa, que existiam interesses de classe camuflados nesta nova roupagem, ou seja, ela declara que havia um grande interesse do governo em reduzir a procura dos jovens pelo ensino superior, evidenciando que o sistema de seleção não funciona da mesma forma que é hoje, como já mencionamos anteriormente sobre o projeto Anísio Teixeira, antigamente quem atingia determinada pontuação eram considerados aprovados e assim teriam o direito de ingressar na universidade, porém não havia vagas para todos, formando o grupo de candidatos excedentes e estes pressionavam o poder público pelos seus direitos de acesso ao ensino superior. Então o governo militar sem muitas discussão e planejamento de como desenvolver diversos cursos chamados de habilitações em uma mesma etapa educacional e com recursos públicos, o projeto de lei foi aprovado pelo Congresso em caráter de urgência em uma tramitação que durou apenas 40 dias (Beltrão, 2017).

Toda via após sua implantação, em um ano de experimentação as críticas começaram a surgir, de quem pertencia ao sistema educacional? Principalmente para os secretários de estados, os quais alegaram que se trata de um custo muito mais elevado do que os investimentos públicos destinados as escolas não são capazes de cobrir toda demanda. Além disso, começa a ser declarado publicamente a realidade em que muitas escolas presenciavam, o que não mudou até os dias atuais, sobre sua condição estrutural, física, com poucos equipamentos, entre outras dificuldades em seu funcionamento básico, sendo incapazes de implantar o novo modelo de ensino, o qual torna-se extremamente distantes das realidades escolares (Beltrão, 2017).

Em relação ao conceito de escola em que se discutia na década de 1970, a autora declara evidências de que não se sustenta o discurso de que a escola está atrasada conforme o sistema produtivo e que há necessidade para atender as demandas do mercado, pois a educação básica brasileira não é instituição de treinamento profissional, sua real importância e papel social é a formação humana e acesso à cultura letrada (Beltrão, 2017). Nesse sentido a conclusão que se chegou em 1981, após 10 anos de experiência com o ensino profissionalizante obrigatório segundo Rômulo Galvão, relator da proposta, é que houve um empobrecimento das disciplinas de conhecimentos gerais e a preparação para o ingresso no ensino superior ficou dependente da formação de cursinhos pré-vestibular.

Além disso, o mercado de trabalho não absorveu a formação dos técnicos como era esperado, passou-se a se questionar quão válido era impor uma precoce formação profissional ao jovem, chegando ao entendimento de que é necessária uma visão sobre o mundo do trabalho

e uma preparação da juventude para o mercado de trabalho no ensino médio e não a qualificação/capacitação propriamente dita (Beltrão, 2017). A lei nº 7.044 de outubro de 1982 extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio, a habilitação técnica ficou opcional para as escolas ofertarem ou não.

Nesse sentido podemos analisar que a Lei nº 5.692 de 1971 devido a sua semelhança com a atual reforma do Novo Ensino Médio, nos permite a compreensão de que não se trata de uma construção/solução dos problemas educacionais completamente nova e modernizadora. Ao contrário, no interior das referências e experiências brasileiras se destaca processos semelhantes que haviam sido considerados superados devido a sua inviabilidade enquanto recursos a serem disponibilizados pela escola com o recrutamento de professores especializados em ensinamentos técnicos diversificados, construção de laboratórios que atenderiam as necessidades das disciplinas e também seus equipamentos e instrumentais de trabalho. Além de atravessar de maneira brutal toda luta dos profissionais da educação na construção do papel social da escola.

Na Constituição Federal de 1988, a qual também é chamada de constituição cidadã abre-se um leque legislativo de direitos sociais que concentra no Estado o dever de oferecer tais serviços como saúde; educação; trabalho; entre outros. Na letra da lei em seu Capítulo II que se trata dos Direitos Sociais, “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Segundo Cury (1998) a grande importância deste marco normativo se dá por ele corresponder a primeira legislação discutida e sancionada dentro do Estado de Direito, após a ditadura militar que conforme Borba (2011, p.74) “após duas décadas de ditadura aberta, caracterizada pela restrição dos direitos civis e políticos, pela repressão e pelo abuso do poder de polícia do Estado” veio o processo de redemocratização, atribuindo conquistas sociais e uma semente de esperança na consolidação de uma educação gratuita e universal de fato, em especial do ensino médio. Para Cury (2008) a gratuidade e obrigatoriedade do poder público em ofertar a educação brasileira corresponde a uma vitória do povo brasileiro que muito fora negligenciado no passado pelas classes dominantes.

Analisando a lei, segundo Borba (2011, p.74) o direito de todos à educação e dever do Estado significa que,

O direito público subjetivo possibilita ao cidadão a transformação da regulamentação jurídica que advém de uma norma geral, no caso da CF, em seu direito; corresponde, portanto, a um instrumento de exigibilidade. No caso, o cidadão que não tiver acesso à educação pública e gratuita devido à omissão do Estado poderá ajuizar um processo para a satisfação imediata do direito e para a responsabilização dos administradores públicos, que deverão responder penalmente. (Borba, 2011, p.74)

Sendo assim Alves (2022, p.58) alerta que “não adianta a força e beleza frase sem a concretização do que linhas escritas na Carta Magna preconizam”. Devemos nos atentar que ainda que o Brasil estivesse vivendo um movimento social de redemocratização e construção dos seus direitos sociais, o cenário político e econômico externo estava prestes a avançar com onda neoliberal no início da década de 1990, prevendo os mínimos em gastos públicos ao setor social.

Em relação aos investimentos pré-estabelecidos pela carta magna a serem destinados à educação, conforme Saviani (2008) eles correspondem a receitas de impostos no percentual de 18% para a União e 25% para estados e municípios. No entanto, o autor salienta que novos impostos foram criados com alterações categóricas substituindo o termo impostos para contribuição, apenas como saída para o não repasse dos recursos para as escolas. O autor cita como exemplo a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS); Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF) e Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico (CIDE) não sendo estas vinculadas a receita orçamentária da educação, entendendo o autor que se trata de uma saída estratégica que burla a normativa Constitucional.

Segundo Borba, a estrutura legislativa que compõem o ensino médio parte da Constituição Federal de 1988, a qual prevê a formação de uma pasta organizativa desta política que se consolida nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esta lei se encontra em consonância com as orientações do Ministério da Educação e as recomendações dos organismos transnacionais, os quais financiam em partes a educação brasileira. A aplicação da lei se dá por meio da instituição pública, o ensino médio em especial, corresponde as responsabilidades de nível estatal, predominantemente, sendo executadas e coordenadas pelas Secretarias Estaduais de Educação, as quais atuam no intermédio das orientações no âmbito da União e devolvem em formato de avaliação, os resultados obtidos e que determinam a realidade das instituições de ensino.

O ensino médio acontece predominantemente na rede pública de ensino, mais especificamente no âmbito estadual, em conformidade com a divisão de responsabilidades e incumbências estabelecida na CF de 1988 (arts. 211 e 212), ratificada na LDBEN (arts. 9, 10, 11 e 69); e se orienta pelo conjunto de diretrizes nacionais estabelecido pelo MEC. Aos estados é atribuída a responsabilidade executiva do ensino médio, sendo que eles poderão ser apoiados técnica e financeiramente pela União (Borba, 2011, p.83).

Outro ponto importante a ser destacado, segundo Borba (2011) é o estabelecimento de diretrizes e bases da educação nacional, dessa maneira garantindo a todos os brasileiros condições semelhantes e pré-estabelecidas para cumprimento de todas as instituições de ensino. Assim, em 1996 uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi sancionada. E o conceito de educação básica foi implementado, sendo composta pela educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio. Segundo Cury,

A LDB captou esse espírito e o traduziu pelo conceito de “educação básica”, conceito novo expresso em uma declaração de direito de todos a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns. De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro lado, o apontamento da condução da educação escolar pelo princípio, também novo, da gestão democrática (Cury, 2008, p.298).

Contudo, nesta constituição ainda não consta a obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, ao pé da lei cita-se “progressiva extensão da obrigatoriedade” (Alves, 2022). A autora salienta que o parágrafo I do Art 208 da carta magna foi alterada em 1996 por meio da Emenda Constitucional nº14 de 12 de setembro de 1996 registrando “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996). E a obrigatoriedade de fato foi inserida na Emenda Constitucional nº591/2009, sendo a partir dali ampliado dos 7 aos 17 anos de idade. Para Borba (2011, p.115) “a grande reforma do ensino médio, pós-LDB, é empreendida pelo Governo Federal em 1998, estabelecendo diretrizes nacionais para o currículo do ensino médio. Foi o principal evento de abrangência nacional no âmbito do ensino médio”.

Em relação a padronização do ensino nas escolas Charret (2019, p.6) declara a respeito do currículo que “embora o debate curricular se estabeleça em todos os níveis de ensino, é no Ensino Médio que ele ganha contornos mais expressivos, dada a natureza fortemente especializada das disciplinas escolares que, historicamente, compõem esse segmento”. Ela pontua que na LDB de 1996 havia o indicativo de criação de um currículo escolar basilar a ser seguido em todo território nacional. E se tratando de ensino médio a autora explana os destaques que as leis e as reformas na educação para as competências e habilidades a serem integradas nas disciplinas.

A centralidade das competências e habilidades como elementos que organizam os objetivos de aprendizagem no currículo vem se mostrando uma regularidade discursiva na retórica da reforma, ainda que as relações entre esses elementos e as demais instâncias do currículo venham sendo significadas de forma ligeiramente diferente em momentos distintos (Charret, 2019, p.63).

A autora realiza uma discussão desenvolvendo a maneira como as políticas de educação como a LDB, PCNEM e ENEM entendem e organizam o currículo escolar por meio das áreas do conhecimento/disciplinas a fim de alcançar competências e habilidades específicas das áreas de aprendizagem.

Tais preocupações com habilidades e competências estão diretamente ligadas a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, o que aos interesses do mercado e do setor privado. Para Borba:

O ensino médio corresponder à principal política pública voltada para a formação desta população que se prepara para se integrar à sociedade através do trabalho. Caso não houvesse essa integração por força da lei, provavelmente a frente de luta pelo direito a esse nível de ensino não teria se fortalecido e avançado como o fez (Borba, 2011, p.79).

A luta pelo direito a educação profissional é válida e de extrema importância, visto que para a classe menos favorecida o ingresso ao mercado de trabalho ocorre de maneira precoce devido à necessidade de auxiliar na subsistência doméstica. Sendo o estudo algo historicamente elitista no Brasil, a educação pública, para todos e de qualidade pode ser sinal da quebra de diversos ciclos de pobreza repassados por geração de famílias brasileiras. Nesse sentido, a autora traz que ainda que as intenções do Ministério da Educação declarassem a construção de um ensino médio capaz entregar ao jovem uma formação ampla tanto para a vida em sociedade, isto é, cidadania como a preparação para o “mundo do trabalho”, a autora declara que as ações políticas e os reais interesses envolvidos no interior das reformas iam em direção contrária.

Dessa forma, analisaremos as três principais leis sobre a educação: a CF 1988, a LDB de 1996 e a BNCC de 2018 que atualmente estruturam o novo modelo de educação, o denominado Novo Ensino Médio, a partir da lei nº13.415 de 2017, as quais apoiam a execução de itinerários formativos a fim de preparar os jovens para o mercado de trabalho, ainda que explicitamente se apresente como uma nova versão do velho modelo de educação do regime ditatorial. Vale ressaltar também que para essa pesquisa as definições e relações da educação com o mundo do trabalho também são válidas e serão pontuadas aqui.

### **2.1.1 Da Garantia aos Direitos Sociais à Tecnificação do Ensino: educação básica na contramão da formação humana**

A Constituição Federal de 1988 especifica-se em seu Capítulo II dos Direitos Sociais, a educação como um direito social. Além da educação, outros elementos importantes a serem considerados que se relacionam diretamente com a educação e que também são considerados direitos sociais são: a alimentação, sendo hoje oferecidas na maioria das escolas a fim de garantir a proteção nutricional do aluno; o trabalho, sendo importante ressaltar que ele é um direito social, logo o seu acesso deveria ser garantido pelas autoridades públicas, sendo um problema social o desemprego, as condições precárias de trabalho em que muitos se encontram, a insalubridade e as extensas jornadas de trabalho (Brasil, 1998)

Na mesma lei no Capítulo III da Educação, da Cultura e do Esporte, na seção I que se referente especificamente a educação, a carta magna define esta sendo “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Identifica-se a partir das mais recentes legislações uma ênfase maior na função “qualificação para o trabalho” como objetivo da educação pública.

No artigo seguinte, visualiza-se diversos princípios norteadores dos sistemas educacionais, entretanto alguns deles encontram-se ligeiramente equivocados diante da nova reforma do ensino médio. Entre eles, podemos assinalar, os primeiros: Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (...) (Brasil, 1988). A igualdade de acesso à educação está fortemente ameaçada com Novo Ensino Médio e com as implantações dos Ensinos Integrais, visto a particularidade de os jovens da classe trabalhadora iniciarem sua vida profissional mais precocemente, para ajudar no sustento de casa, sendo assim, estender a carga horária escolar é apontado como uma causa propícia a bloquear o acesso e permanência do jovem na última etapa do ensino.

O segundo princípio, o qual declara liberdade no ensino e aprendizagem, além de socializar o conhecimento é algo que atualmente nos parece ser questionável, visto que com a nova lei identifica-se a perda de espaço dentro da formação dita cidadã, dos debates e pensamentos críticos, principalmente devido à diluição ocasionada nas matérias de filosofia e sociologia, inserindo as em contextos aleatórios, não permitindo a construção de um pensamento crítico sobre a sociedade e a sua própria realidade. Dando lugar assim, para os chamados itinerários formativos, com o objetivo de preparar o estudante para o mundo do

trabalho. Mas na realidade, a partir da implementação, o que se vê é ascendência do espírito empreendedor e a ideologia de responsabilização do próprio indivíduo pela sua condição, sendo necessário a ela apenas sua “força de vontade” para promover a sua transcendência de classe. Discurso meritocrático, neoliberal que pouco contribui com a formação humana e emancipadora da juventude trabalhadora.

Identifica-se que o ensino médio é um espaço no qual concentra históricos traços de dualidade educacional.

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p.07).

Os autores declaram que no Brasil, o projeto educacional das instituições tradicionais rege “seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados” (Idem). Pois, a partir das comparações de educação com realidades internacionais, a elite passou a se preocupar com o elevado índice de analfabetismo e por isso que a educação se torna política de Estado, segundo declaram os autores, para obterem conhecimentos mínimos, os quais não ameaçarão os cargos da elite de alto poder e controle sobre a massa.

A autora Silva (2018) faz uma linha do tempo em relação as disputas e modificações que ocorreram no campo legislativo a partir de 1996 até 2018 na política de educação após a consolidação da Constituição Federal. Sendo assim, a autora pontua que em 1996 houve a sanção da LDB a qual determinou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular de todas as etapas da educação básica. Em relação ao Ensino Médio a LDB prevê suas finalidades, organização curricular e da educação profissional.

No ano seguinte, em 1997, foi aprovado o Decreto nº2.208/1997 que regulamentou a área técnica e profissional de nível médio previsto na LDB em seus artigos 39º e 40º, podendo a formação ocorrer de forma concomitante ao ensino regular ou subsequente a ele, após o término do ensino médio. No ano seguinte, houve a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução nº 03/1998 do Conselho Nacional de Educação e do Parecer nº15/1998. Esse documento alinha os laços entre o currículo do ensino médio aos interesses do mercado de trabalho e da linha de produção, pois delimita o currículo em função do desenvolvimento de competências e habilidades a serem exigidas já na formação

básica. Neste mesmo ano, foi aplicado a primeira edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Silva, 2018).

Em 1999 o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), o qual determina para cada área e/ou disciplina as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem no ensino regular e com o Parecer nº16/1999 o mesmo ocorre no ensino profissional com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Silva, 2018).

Outras alterações ocorreram após a virada do século XXI, pelo Seminário em Brasília em 2003, denominado de Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho, nele as propostas centrais para uma mudança no que tange a cultura, a ciência e o trabalho no ensino médio foram apresentadas e debatidas. Em 2004 com o Decreto nº 5.154 de 2004 revoga-se o Decreto nº2.208 de 1997, tornando-se novamente possível o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (Silva, 2018).

Cinco anos depois, por meio da Emenda Constitucional nº59/2009 torna-se obrigatório o ensino médio e educação básica para a faixa etária de 15 a 17 anos. Ainda neste ano houve a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), mecanismo estratégico na visão da autora em induzir uma reforma educacional para esta etapa da educação. Em 2011 houve alterações por meio do Parecer nº 05/2011 o qual modifica a DCNEM atendendo as demandas conceituais debatidas no Seminário de Brasília em 2003. Em 2012 as mesmas foram homologadas e foi criado na Câmara dos Deputados a Comissão Especial destinada a promover estudos e avaliações do ensino médio (CEENSI), o que gerou o projeto de lei nº6.840/2013. Em 2014 este projeto fora debatido, analisado e aprovado em audiência pública, sendo o próximo passo o encaminhamento do mesmo ao plenário no ano de 2015, no entanto isso não ocorreu (Silva, 2018).

O que se aprovou neste ano foi a Plano Nacional de Educação (PNE) o qual aponta como uma de suas principais pautas atingir em 85% o acesso à educação dos jovens brasileiros de na faixa etária de 15 a 17 anos de idade, em especial na fase de ensino médio. Em 2016 o objetivo de profissionalização ainda no ensino médio ganha força novamente com a Reforma que se inicia por intermédio do governo de Michael Temer que assumiu o cargo em agosto de 2016 e já em 23 de setembro aprovou a Medida Provisória nº746/2016. A autora declara que houve 11 audiências públicas e em fevereiro de 2017 saiu a aprovação no Congresso Nacional da Lei nº13.415 de 2017 que se consolidou a partir de uma medida provisória (Silva, 2018).

Já em 2018 houve a reformulação da Base Nacional Comum Curricular que atenderia a nova lei, em conformidade com a autora, este currículo apresenta-se como um retrocesso que

ressalta a competência nas disciplinas de português e matemática, as quais possuem maior peso e detalhamento curricular. As demais disciplinas são descritas e separadas em suas competências, mas estão submetidas as particularidades de cada instituição de Ensino Médio deva desenvolver com os estudantes (Silva, 2018).

## 2.2 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL AO NOVO ENSINO MÉDIO: O PAPEL CENTRAL DA FORMAÇÃO TÉCNICA NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Nesse sentido, os autores debatem sobre o primeiro projeto da LDB de 1996 o qual previa o ensino técnico integrado ao ensino médio, e logo no ano seguinte houve um decreto que proibiu esse formato de estudo, entendendo esse processo como luta constante na educação, a qual traz à tona por diversas vezes a submissão da educação ao mercado de trabalho e negligencia o seu papel de formação humana e cidadã.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que vigora atualmente foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, ela estabelece o direcionamento das ações promovidas pelo sistema educacional. A educação atualmente é dividida em três fases, o ensino infantil, médio e superior. A definição de educação que consta no primeiro Capítulo da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 refere-se:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Percebe-se que o conceito de educação é explanado de maneira geral e é citado os movimentos sociais e manifestações culturais enquanto espaços que também provem a educação, ainda que por diversas vezes por meio das principais mídias de comunicação rotulam esses espaços à marginalidade, criminalidade, vandalismo, rebeldia entre outras características pejorativas. Podemos identificar também a presença e a permanência da questão “mundo do trabalho” no decorrer de toda lei. O trabalho se encontra como um dos objetivos centrais da educação escolar, desenvolvendo na sua formação mecanismos que prometem preparar o jovem tanto para mercado de trabalho quanto para o ensino superior.

No Capítulo II desta lei a Seção IV é referente as diretrizes e bases específicas para o ensino médio, e a seção seguinte Seção IV-A trata-se da educação profissional técnica de nível médio. A primeira sobre o ensino médio, atualmente está modificada em articulação a nova reforma do ensino médio, a partir da promulgação da Lei nº13.415 de 2017, alterou-se majoritariamente o texto da LDB. Sendo assim em seu Art. 36º hoje define que Base Nacional Comum Curricular estabelecerá o currículo do ensino médio e os itinerários formativos. Sendo esta uma nova área inserida do ensino médio, a fim de ser organizada e ofertada de diferentes formas, conforme a realidade local e as condições do sistema de ensino, conforme a legislação (Brasil, 1996). As áreas de conhecimento que compõe o currículo são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

Conforme Silva (2018) essa lei foi instaurada a partir do Projeto de Lei nº746 de 2016 pelo governo de Michel Temer, após o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rouseff. De acordo com a autora:

Dentre os argumentos apresentados na Exposição de Motivos desse documento encontramos a intenção de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estaria “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)”. (Silva, 2018, p.2).

Em relação ao Novo Ensino Médio na LDB, após registrar a inserção dos itinerários formativos, o restante do corpo do texto se concentra em descrever a organização e as possibilidades da formação técnica dentro da educação básica, pontuando aqui que lei prevê a parceria da instituição escolar com outras instituições que proporcionem estes cursos; o que muitos autores estão chamando atenção para a parceria público-privado, como veremos mais adiante. Além disso, Saviani acrescenta que “Passa-se a admitir, também, a possibilidade de que parte do Ensino Médio seja integralizado por meio de reconhecimento de competências e/ou realizado a distância em outras instituições, com possível notório reconhecimento” (Saviani, 2019, p.116). Deixa-se flexível na normativa as competências e habilidades que deverão ser cumpridas no currículo, as quais ficarão a critério de cada sistema de ensino (Brasil, 1996).

Em relação a carga horária, na visão de Saviani há compreensão de que,

Na prática, reduz o Ensino Médio ao tornar apenas 1.800 horas obrigatórias de trabalho com a Base Nacional Curricular Comum, apesar de prever o aumento da carga horária anual para 1.000 horas, no prazo máximo de 5 anos, o que totalizaria

3.000 horas. Ou seja, 40% da carga horária do Ensino Médio prevista é flexibilizada, sendo a sua organização e oferta definidas pelos sistemas de ensino (Saviani, 2019, p.117).

Logo, a fala do autor Saviani é de extrema relevância ao pontuar que por trás de uma promessa de ampliar a carga horária, o conteúdo básico, essencial, para essa fase de formação encontra-se reduzido. O autor declara que a educação básica é violada “quando propõe a sua diferenciação em função da condição socioeconômica dos alunos, dificultando aos jovens pobres, particularmente aos jovens trabalhadores, a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica” (Saviani, 2019, p.117).

Contudo, sabe-se que as exigências internacionais e de padronização e hierarquização dos sistemas educacionais pretendem gerar competição entre as instituições por meio de avaliação, como o PISA, entre outros. Portanto, como concentrar ilimitados conteúdos trabalhados em um currículo “flexível” e gerar resultados positivos em uma avaliação geral? Não há como mensurar. Na verdade, a proposta das instituições multilaterais é uma educação mínima, apenas voltada à língua materna e matemática. Sendo assim, a flexibilização do ensino, conforme Saviani “tende a manter a discriminação dos 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” (Saviani, 2019, p.118).

Distanciando o jovem da classe trabalhadora do ensino superior de qualidade, o mesmo é submetido ao que a escola e o poder público o induzem, na visão de Saviani sobre a compreensão da reforma e do itinerário formativo em formação técnica e profissional:

A formação técnica não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas (o que demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, formação profissional e contratação de novos docentes, recursos para insumos, etc.), mas por meio do reconhecimento de saberes e competências, admitindo-se experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar, em cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais nacionais ou estrangeiros ou realizados por meio de educação a distância, configurando um vale-tudo na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. Por isso pode-se identificar esse como o itinerário dos pobres (Saviani, 2019, p. 117).

O mesmo é permitido aos professores que irão ministrar essas disciplinas, não sendo necessário licenciaturas e formação em determinada área, apenas o notório saber, que corresponde a formação em áreas relacionadas ou afins e/ou experiências profissionais (Saviani, 2019). Para a autora Silva (2018) a essa alteração na lei, ainda que seja prevista somente ao itinerário formativo de formação técnica e profissional, “ela institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional”. Além disso, ela altera a legislação do FUNDEB, utilizando dos recursos

da educação básica deste fundo para realizar parcerias com empresas privadas; assim como altera-se o regime profissional tornando mais frequentes as contratações temporárias e mais escassos os concursos públicos (Saviani, 2019).

De forma geral, a perspectiva do autor e pesquisador especialista em educação, Demerval Saviani, sobre o Novo Ensino Médio está associada ao crescimento das desigualdades. Segundo o autor:

A Reforma em curso, em nome da educação integral, promove a fragmentação e o fatiamento do Ensino Médio. Em nome da flexibilização curricular, tida como democrática, favorece processos de exclusão, uma vez que a maior diversificação/diferenciação escolar numa sociedade de profundas desigualdades como a brasileira pode agudizar os processos de exclusão dos jovens mais vulneráveis: pobres, negros, moradores de periferias, ribeirinhos etc., em virtude de que as suas experiências escolares tendem a ser mais instrumentais (Saviani, 2019, p.119).

Faz-se uma distinção entre ensino de tempo integral e o transformam em “ensino integral” na promessa de atender todas as necessidades do jovem em sua formação básica. No entanto, o que se percebe é uma fragmentação do ensino, camuflada pelo discurso de inovação e currículo atrativo ao mercado de trabalho. Porém sabe-se que diante das alterações do novo ensino médio, os processos de implementação se dão de maneiras diferentes e desiguais entre as escolas privadas e públicas; as de regiões centrais e das periféricas; entre outros. O que para o autor é um aspecto capaz de promover a exclusão de jovens pobres e que se encontram em situação de vulnerabilidade, pois o acesso à educação de qualidade não é universal e também não atende as necessidades e as condições de todas as instituições escolares e de todas as classes sociais.

Na BNCC a visão geral dos organizadores deste documento em relação ao ensino médio norteia-se por:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (BRASIL, 2018, p.461)

Segundo a normativa, o objetivo da reforma é ampliar a inclusão social proporcionando o acesso da juventude ao trabalho, mas também à cultura, tecnologia e ciência. Elaborando estratégias de ensino e aprendizagem sobre as rápidas mudanças que ocorrem no mundo tecnológico, nas dinâmicas sociais e no mundo do trabalho. Sendo assim, o direcionamento do discurso construído na normativa, como se pode observar é sobre a submissão que o indivíduo deve se submeter às exigências do mercado, sendo a grande solução encontrada a transformação

das chamadas demandas do mercado em disciplinas do ensino básico. A normativa declara que se trata de um desafio a elaboração e implantação de políticas educacionais e curriculares, visto a atual dinâmica, complexidade e fluidez em que o mercado se encontra (Brasil, 2018).

Evidencia-se na normativa da BNCC o conceito social e crítico sobre a juventude, referendando que se trata apenas de uma faixa etária de características biológicas semelhantes. Identifica-se em seu discurso a necessidade em considerar as condições singulares das juventudes, compreender e interpretar suas culturas e dinâmicas. Nesse sentido fala-se sobre a construção de uma “escola que acolha as diversidades”; do papel de protagonista que o aluno precisa ter diante da sua formação, senta esta composta pelo: currículo, ensino e aprendizagem.

Refere-se a uma consciente do estudante sobre realizar sua trajetória de ensino a partir de sua história, permitindo definir o chamado projeto de vida, isto é, um planejamento em relação aos estudos e ao trabalho, também são citados mas é visível a sua importância em segundo plano, o papel das escolhas de vida saudáveis, sustentáveis e éticas. Ainda assim, é possível se questionar se esse segundo momento não está relacionado às mesmas intencionalidades da lei sancionada na ditadura militar, sobre mentes ociosas para prevenir a criminalidade, como já foi visto no início deste capítulo.

Contudo, a normativa ao apontar suas propostas e objetivos, deixa explícito que se deve “assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (Brasil, 2018, p.465). Identifica-se portanto, um discurso meritocrático e tendencioso à lógica do esforço individual. Além disso a normativa se dispõe a justificar que os itinerários formativos não possui o objetivo de promover uma profissionalização precoce nem atender as exigências imediatas do mercado de trabalho. Entretanto, esta proposição se torna contraditória ao defender a inserção das ideologias relacionadas ao empreendedorismo, como instrumento essencial para a formação.

A norma cita o empreendedorismo em dois tópicos sobre a funcionalidade do ensino médio que favorecem a preparação para o trabalho e cidadania:

- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e
- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (Brasil, 2018, p.466)

A questão do empreendedorismo traz a problematização sobre os trabalhos informais que muitos jovens vêm se submetendo a partir de seu ingresso precoce no mundo do trabalho, sendo um dos exemplos a categoria de motoristas por aplicativos e entregadores de *delivery*. Além desses, outros trabalhos estão sendo cotidianamente incentivados a serem executados por conta própria, associando a imagem de empresários bem-sucedidos, faz-se associações que toda e qualquer pessoa que trabalhe por conta própria tornar-se-á pessoas bem remuneradas e de grande prestígio social, como se bastasse preencher os elementos citados acima: “criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros”.

O empreendedorismo é considerado um eixo estruturante do currículo, sendo compreendido da seguinte maneira: IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º). (Brasil, 2018, p.478). Ele por si só representa a flexibilização na linha de produção e toda a precarização do mundo do trabalho ao iniciar pega inexistência da proteção social e dos direitos trabalhistas como férias, previdência social, décimo terceiro, entre outros, quando se resolve assumir o grande cargo de ser chefe de si mesmo.

Em suma, o que se espera da reforma do Novo Ensino Médio em síntese,

O conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes. Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional. Portanto, essas aprendizagens devem assegurar aos estudantes a capacidade de acompanhar e participar dos debates que a cidadania exige, entendendo e questionando os argumentos que apoiam as diferentes posições (Brasil, 2018, p.479).

### **2.2.1 O que está na mídia sobre o Novo Ensino Médio**

Em relação ao que se apresenta na mídia em conformidade com a perspectiva crítica, sobre o Novo Ensino Médio, considerando os materiais publicados pelo jornal Agência Brasil. diante da aprovação da Medida Provisória nº746 de 22 de setembro de 2016, aprovada por Michel Temer, a repórter Mariana Tokarnia divulgou alguns pontos do texto da reforma que se mostraram inovadores, como dar mais autonomia aos estados e aos sistemas educacionais, não especificando a questão de formação de professores. Ela também declara que a tramitação da medida provisória precisaria ser concluída e aprovada até o final do ano de 2016, sendo por sua

vez, muito imediata, não permitindo dessa forma, uma discussão mais elaborada com os profissionais da educação e sociedade civil.

Dois dias depois, a página publicou uma matéria na qual alega que na perspectiva dos estudantes, eles desejam uma melhor formação dos professores e mais diálogo. A repórter pontua que os estudantes destacam a didática do professor em sala de aula como um fator importante e que pode estimular o interesse dos estudantes em aprender e se manter na escola. Pois, dados divulgados pelo Ministério da Educação identificavam um percentual de 6,8% dos alunos de ensino médio abandonou a escola, enquanto a taxa de reprovação era de 11,5% considerando o total de alunos matriculados no ensino médio brasileiro sejam de instituições públicas ou privadas. (Tokarnia, 2016).

No mesmo período da aprovação da medida provisória, a página divulga as ocupações das escolas em manifestações dos estudantes de Institutos Federais e secundaristas contra a aprovação da medida provisória sobre o Novo Ensino Médio; PEC 241, que estabelece o teto de gastos, entre outras medidas oriundas do governo Michel Temer. A intenção da matéria em questão trata-se da preocupação do MEC com a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio em escolas que estavam sendo ocupadas pelos estudantes. (Tokarnia, 2016)

Em 2018 após a aprovação da Lei nº13.415 de 2017, estava ocorrendo a formulação da nova BNCC, e nessa ocasião houve uma matéria para esclarecer que estará sendo exigido em lei a oferta de mais de um itinerário formativo dentro de um município, ainda que este seja de porte pequeno, a fim de assegurar o poder de escolha do aluno. Além disso, também foi ressaltado a permissão do ensino a distância na educação básica.

A revisão das diretrizes estabelece ainda que as redes de ensino poderão ofertar, no total, até 20% da formação a distância. A modalidade pode ser aplicada tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo. É preciso, no entanto ter suporte tecnológico e pedagógico apropriado. A porcentagem poderá, a critério dos sistemas de ensino, chegar a 30% no ensino médio noturno (Tokarnia, 2018).

Em 2019 houve a fatalidade da pandemia mundial de COVID-19 sendo necessário por questão de saúde e de contenção da pandemia o isolamento social, interrompendo as aulas e qualquer outra modalidade de aproximação e contato físico entre a comunidade. A partir desta conjuntura é pensado diversos mecanismos de ensino a distância por meio de computadores, televisão, e até mesmo materiais elaborados a mão por professores para atender comunidades mais empobrecidas, mas é notório a queda nos índices de aproveitamento e aprendizado dos alunos neste contexto. Sendo assim, o ensino médio passou a ser de fato implementado no ano de 2022, com o retorno completo das escolas pós pandemia.

O jornal Agência Brasil registra esse momento, divulgando uma matéria sobre o início das implementações. Destacando que a implementação se daria de modo gradativo, sendo o ano de 2022 implementado apenas no primeiro ano do ensino médio, em 2023 no segundo ano e em 2024 se completaria nos três anos. E que o primeiro passo seria ampliar a carga horária para 5 horas diárias, conforme relatou em entrevista o presidente do Conselho de Secretários da Educação Vitor de Ângelo. “ele citou, entre esses desafios, a possibilidade de aumento da desigualdade entre regiões, estados e redes de ensino e a necessidade da adequação de avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” (Tokarnia, 2022).

Em 2022 houve também as eleições para a presidência da república, na qual o governo conservador de extrema direita de Jair Bolsonaro, que tentou de diversas formas se aproximar de uma ditadura militar foi derrotado pelo governo do PT com Luiz Inácio Lula da Silva como presidente. O partido do PT no segundo turno das eleições, formou uma frente ampla composta por diversos partidos e instituições privadas e pessoas influentes para combater a ameaça de conservadorismo e ditadura como se mostrava o governo de Bolsonaro. Nesse sentido, ainda que o partido dos trabalhadores seja reconhecido devido a sua trajetória histórica como um partido de esquerda, naquele momento a proposta era de defesa da democracia, na qual foi possível identificar segmentos com objetivos e posicionamentos oposto, aliados a uma mesma causa.

No entanto, após as eleições, houve uma grande pressão para que as reformas e leis impostas pelos governos anteriores fossem revogadas, como é o caso do Novo Ensino Médio. A página jornalística, Agência Brasil divulga em 09 de março de 2023 que o governo abriu uma consulta pública sobre o novo ensino médio, a fim de abrir o debate e as discussões sobre as mudanças na educação com a sociedade civil e em especial com os estudantes, professores e demais profissionais da educação (Verdélío, 2023).

A mesma repórter elaborou algumas entrevistas com especialistas e entidades da educação e publicou três dias depois a divulgação da consulta pública, para mostrar as perspectivas destes profissionais diante da implementação do novo ensino médio e da estrutura da reforma como um todo. Verdélío (2023b) entrevistou a presidenta da União Brasil dos Estudantes Secundaristas (UBES) – Jade Beatriz; o professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) – Daniel Cara; a professora e coordenadora do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Mônica Ribeiro da Silva; o diretor-geral do Senai e diretor-superintendente do Sesi – Rafael Lucchesi e o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) – Heleno Araújo.

O primeiro ponto destacado na matéria é que há um consenso entre os participantes da entrevista que o governo deveria revogar ou suspender o novo ensino médio ao mesmo tempo em que se discutisse sobre a viabilidade desta política. Entendo que a modo como foi implementado, de forma imediata, traz mais prejuízo a formação do jovem, do que retornar ao era antes. Daniel Cara afirma que o governo formado para o Ministério da Educação não pretende por meio da consulta pública, refazer totalmente a reforma, ele identifica que não foram todos os assuntos que se trata esta reforma, abertos ao diálogo, defendendo ele a rigor a revogação.

Já para Mônica Ribeiro Silva, como o prazo para a discussão foi de 90 dias ela analisa pontos negativos que esta consulta pode causar, com uma possível desmobilização das ações que já estavam sendo debatidas em campos políticos. Ela concordou com Cara ao interpretar que este governo não faz disposição em realizar mudanças estruturais na reforma como seria a revogação, trata-se de mecanismos de ajustes apenas para conter as manifestações.

“Esperávamos um ministério que, de fato, pusesse um fim àquela lei que nasceu do golpe de 2016, pelo governo [Michel] Temer, por medida provisória, no debate apressado no Congresso Nacional e que acabou sendo regulamentada em cada rede estadual de um jeito. Nós temos, hoje, 27 ensinos médios pelo Brasil. Nós temos currículos com 200 páginas e currículos com 900 páginas, todos eles com assessoria privada. Este novo ensino médio é um enorme mercado que existe apenas para atender as fundações empresarias, apontou a professora da UFPR”. (Verdélío, 2023)

A matéria permite o entendimento, a partir da fala dos especialistas que a reforma ocorreu de cima para baixo, de forma mais interna para atender interesses de grandes organizações educacionais, não se falando, discutindo e consolidando o assunto diante da sociedade. O que se percebe são ações silenciosas, com apoio das empresas brasileiras como o Todos pela Educação, até mesmo no decorrer de uma pandemia de 2019 a 2022 todo cenário burocrático de aprovação e homologação dos currículos já estavam prontos e apresentados pelas Secretarias Estaduais para a implementação em 2023 (Idem).

Os especialistas como Araújo e Silva defendem na entrevista a implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio definidas em 2012 por meio do Conselho Nacional de Educação, mas que não chegou a ser votado. Segundo os entrevistados ali constam decisões amplamente discutidas e que traz a concepção do pensamento crítico como um direito social a ser garantido pelo o Estado. “A resolução do CNE articulou os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura para formação integral do estudante, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Verdélío, 2023).

Daniel Cara afirma que esta lei de 2012 seria mais adequada sua em sua implementação nas escolas do que os itinerários formativos, visto que as escolas públicas possuem 85% das matrículas do ensino médio e muitas escolas não possuem nem mesmo condições simples para oferecer o básico, que dirá aplicar um novo modelo de ensino que não foram capacitados para tal. Silva declara que o novo ensino médio aumentará o abandono escolar e a evasão dos jovens, pois aumenta-se a carga horária ao mesmo tempo que retira do currículo disciplinas importantes como biologia, filosofia e sociologia para prestar um vestibular e assim conseguirem ingressar em uma universidade, para colocar no lugar aulas de “coisas”, por exemplo, denomina-se uma disciplina de como fazer brigadeiros; como cuidar dos *pets* e como fazer sabonete (Verdélío, 2023b).

Já para a presidenta da Ubes, Jade Beatriz, além da grade curricular ruim, o novo ensino médio desconsidera as diversas realidades estruturais do país e agrava as desigualdades sociais. “Enquanto estudantes de escolas particulares estão nos laboratórios de robótica, química e física, temos aula de como fazer brigadeiro na grade curricular da escola pública. Isso é muito injusto! Nesse modelo não há um incentivo e capacitação para querer adentrar a universidade”, argumentou (grifos do autor) (Verdélío, 2023b).

Sendo assim, na visão dos especialistas pontuadas pela repórter Andréia existem saídas e soluções alternativas para serem implantadas e alterarem o currículo do ensino médio não voltando a ser como era antes, já que aquele modelo fora atacado e determinado como insustentável pelas entidades educacionais. No entanto a mudança deve se direcionar para o melhoramento do ensino e não para o esvaziamento de conteúdos pertinentes a formação e não implementar conteúdo sem fundamentação científica, valorizando mais o empreendedorismo e as ideologias de submissão do mercado ao invés de formarem indivíduos que detém o pensamento crítico, capazes de transformar a sociedade.

Em 15 de março de 2023 houve a divulgação das manifestações dos estudantes de ensino médio da cidade de São Paulo sobre o Novo Ensino Médio, na qual eles também pedem pela sua revogação. O repórter Daniel Mello entrevista estudantes dos movimentos estudantis para identificar quais são as pautas da manifestação.

Com faixas e cartazes, os estudantes criticaram as mudanças, que veem como um esvaziamento do ensino que, entre outros problemas, os deixa menos preparados para ingressar nas universidades públicas. “Como a gente vai se preparar para a universidade, para o vestibular, para o trabalho se a gente está preocupado em fazer brigadeiro? Enquanto as escolas particulares estão preparando para pegarem as melhores vagas das universidades”, criticou a estudante do 2º ano do ensino médio, Júlia Oliveira.

A jovem de 17 anos, que também faz parte da diretoria da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo, reivindica que uma nova base curricular seja feita a partir de um debate amplo. “A gente sabe que o ensino médio anterior, antes dessa reforma, não era lá essas coisas. Todo mundo reclamava. Com certeza, um novo

ensino médio de qualidade deveria ser feito com diálogo com os alunos, com a Secretaria de Educação, os professores, quem está no dia a dia da escola. Deveriam ter aulas mais dinâmicas, conteúdos precisos sobre o vestibular e sobre o cotidiano de fato”, diz (Mello, 2023).

Após obter uma breve compreensão do movimento, o governo em abril de 2023 suspendeu o cronograma de implementação do NEM, segundo Agência Nacional, o ministro Camilo Chaves admitiu que não houve discussões aprofundadas suficientes para a implantação do NEM, alegando que não se faz uma reforma de uma hora para a outra. Ainda assim, ele não descartou que pode haver mudanças no ENEM no ano de 2024 quando todos os três anos estiverem implementado a reforma.

A Agência Brasil acompanhou o posicionamento dos educadores também sobre esse processo, e ponto que a página destacou sobre as entrevistas desenvolvidas foi a ampliação das desigualdades com o novo ensino médio. A página entrevistou profissionais como Fernando Cássio, que é doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP) e professor da Universidade Federal do ABC (UFABC), além dele integrar a Rede Escola Pública e Universidade (Repu) e o comitê da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O professor afirma que a reforma amplia a desigualdade e produz outras desigualdades. Ele cita a questão do ensino desigual em cidades de diferentes portes com diferentes realidades, tendo municípios que muitas vezes possui uma única escola de ensino médio, sendo esta limitada em oferecer muitos itinerários formativos (Cruz, 2023).

Ele declara que os problemas a serem considerados nesse contexto não se limita apenas aos itinerários formativos, é preciso considerar a situação em que se encontram as escolas e seu funcionamento, pois em sua visão há problemas como: salários defasados dos professores, condições de trabalho precárias, ausência de concursos públicos, problemas estruturais e de infraestrutura, além da falta de investimento em geral e de formação dos docentes. Sendo as mais atingidas as escolas públicas e as marginalizadas, isto é, as mais afastadas dos grandes centros urbanos e que não possuem as mesmas estruturas, como é o caso de escolas itinerantes, escolas indígenas, rurais e quilombolas, escolas em penitenciárias, escolas de periferia, entre outras (Cruz, 2023).

Houve uma entrevista também com a coordenadora-geral do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) Elenira Vilela, a qual alega que o novo ensino médio aprofunda as desigualdades, justificando seu posicionamento nos acessos a culturas, viagens museus e escolas particulares saem a frente das famílias mais vulneráveis e de alunos que frequentam escolas mais periféricas e que são restritas em sua formação, tornando o ensino desigual (Idem).

Cruz (2023) ressalta que para os educadores entrevistados, o processo de implementação e a carga horária exigida têm sido implementadas de forma diferente nas escolas privadas, não criando itinerários formativos aleatórios, eles continuam aprofundando os conteúdos considerados essenciais para a preparação para os vestibulares e o Enem.

“Os estudantes sabem que, na escola privada, não há nenhuma aula de química a menos. Ninguém substitui a aula de química para aprender a fazer brigadeiro na escola privada. (...) disse Fernando Cássio, interpretando que a escolha do aluno de fato deva vir após a conclusão do ensino médio, por meio de uma formação sólida e pertinente, capaz de possibilitar sua entrada no mundo do trabalho ou em uma universidade (Cruz, 2023).

Diante dos protestos sociais e da consulta pública o governo elaborou um relatório, que gerou um Projeto de Lei nº5.230/2023, a fim de alterar alguns pontos da reforma e o mesmo está em tramitação no Congresso Nacional, até o momento desta pesquisa. Entre as propostas inseridas neste relatório, segundo a Agência Nacional, há o retorno de todas as disciplinas obrigatórias, o aumento para 2,4 mil horas para a formação geral básica, que havia sido reduzida para 1,8 mil horas. E esta pode ser reduzida para 2,1 mil quando a escola oferecer ensino técnico integrado ao ensino médio (Pimentel, 2023).

Com a deliberação na Câmara dos Deputados, os itinerários formativos poderão ter carga horária mínima de 600 horas, sendo um aprofundamento das cinco áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e suas tecnologias e formação técnica e profissional. Nesta última ainda ficou aberta a possibilidade de profissionais com o notório saber em lecioná-las e o ensino a distância também não foi proibido nesse caso (Craide, 2024).

Outros canais de informação como o Jornal da USP, Agência Senado e Carta Capital, também divulgaram matérias sobre o novo ensino médio, as manifestações, os pedidos de revogação entre os especialistas e estudantes, o posicionamento contrário do governo e dos Secretários de Estado a revogação, assim como as movimentações e debates que ocorrem com a consulta aberta para acolher a opinião dos alunos e professores, audiências públicas e seminários para a discussão de especialistas.

A Carta Capital divulga o posicionamento do deputado Tarcísio Motta do PSOL-RJ sobre a proposta substituta que está em debate, na qual o mesmo se coloca contra pois ao definir dois tipos de ensino médio, um regular e um com o ensino técnico integrado com carga horária reduzida, ele declara que se manterá a dualidade na educação, sendo este modelo que integra o técnico chamada por ele de ensino médio dos pobres (Carta Capital, 2024).

A Agência Senado declara que com a PL de 2023 os itinerários formativos passam a ser renomeados em percursos de aprofundamento e integração de estudos. Além disso, eles afirmam que após os debates das comissões eles pontuaram alguns aprimoramentos para compor a PL. “Segundo a senadora Professora Dorinha Seabra, os debates evidenciaram um consenso em nove pontos que incluem, além da carga horária básica, a infraestrutura, a formação de professores e mecanismos para superar desigualdades” (Agência Senado, 2024).

Em relação a superação das desigualdades, outro problema agravante que veio à tona com o censo do IBGE, segundo a Carta Capital (2024) foi de que 480 mil estudantes deixaram de ir à escola e 9 milhões de jovens e adultos não concluíram a etapa escolar básica, sendo a maioria das causas a substituição da escola pelo trabalho, para ajudar no sustento da família. Essa realidade, segundo a Agência Brasil, já vinha sendo identificada pelo Ministro da Educação Camilo Chaves em julho de 2023 na 75ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o qual divulgou que propostas de incentivo ao acesso e permanência dos jovens nas escolas precisariam ser elaboradas. Pontuando que apenas 64% dos estudantes que ingressam no ensino fundamental concluem a educação básica (Sinimbu, 2023).

No início de 2024 torna-se público o programa Pé de Meia, que visa distribuir bolsas de até \$1.800,00 anuais para estudantes do ensino médio que possuem frequência escolar adequada. Segundo a Carta Capital (2024c) o governo pretende atender 2,5 milhões de estudantes com este programa.

#### De acordo com o Ministério da Educação

O Pé-de-Meia prevê o pagamento de incentivo mensal de R\$ 200, que podem ser sacados em qualquer momento, mais depósitos de R\$ 1.000 ao final de cada ano concluído, que o estudante só pode retirar da poupança após se formar no ensino médio. Considerando as dez parcelas de incentivo, os depósitos anuais e, ainda, o adicional de R\$ 200 pela participação no Enem, os valores chegam a R\$ 9.200 por aluno. (Brasil, 2024).

O programa visa atender estudantes de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que já são usuárias do Sistema Único de Assistência Social, inscritas do Cadastro Único e beneficiárias do Programa Bolsa Família. Atualmente, o critério de renda *per capita* para ingressar neste programa é de R\$218,00 mensais. E o benefício corresponde a R\$600,00 adicionando R\$150 por cada criança de até 6 anos e R\$50,00 por crianças e adolescentes de 7 a 18 anos e gestantes, que houver na composição familiar (Brasil, 2023).

Espera-se com o programa Pé de Meia reduzir a evasão e o abandono escolar no ensino médio. Sendo também uma ação de enfrentamento contra a desigualdade educacional e social,

visto que é um incentivo ao jovem em completar o ensino básico e assim estar mais preparado para ingressar no mercado de trabalho e/ou ensino superior.

No entanto, esse programa precisa estar associado a diversas outras propostas de melhoria do serviço público e da proteção social básica, como o aumento de vagas no ensino público e integral, para que os pais tenham onde deixar as crianças para trabalhar, assim como haver mais oportunidades de empregos, entre outros fatores que possibilitam a geração de renda familiar. Pois, um incentivo financeiro em forma de poupança para ser retirado após a conclusão dos três anos é um ponto positivo, porém as famílias em situações de vulnerabilidade possuem necessidades imediatas para garantir o sustento da família.

Além disso, a desigualdade educacional persiste, pois ela é inerente ao próprio sistema capitalista. A dualidade é evidente no âmbito familiar, na qual a única preocupação do jovem de classe média ou com melhores condições de vida, dedicam seu tempo e sua concentração apenas nos estudos e no aprofundamento do conhecimento. Enquanto, para os jovens de classe baixa precisam conciliar os estudos com o trabalho e/ou com os cuidados domésticos.

Segundo o Censo Escolar de 2023, divulgado pelo Inep, ainda faltam aproximadamente 900 mil crianças serem matriculadas no ensino infantil, para que a meta de chegar em 50% desta população seja atingida. Atualmente existem 4,1 milhões de crianças matriculadas nas escolas, sendo elas públicas (66,8%) e privadas (33,2%). Havendo 76,7 mil creches em funcionamento no país. Em relação ao ensino fundamental há 26,1 milhões de matrículas em todo Brasil, havendo 10 milhões nos anos iniciais do 1º ao 5º ano e 11,6 milhões nos últimos anos do 6º ao 9º ano. Já no ensino médio as matrículas escolares caem para 7,7 milhões, reduzindo para 2,2% em relação a 2022 (Inep, 2024). De acordo com o IBGE em 2023 o abandono escolar na entrada para o ensino médio corresponde a 12,6% aos 15 anos, aos 16 anos sobe para 16% e aos 18 anos chega a 21,1%.

Segundo os dados do IBGE em 2023, 9 milhões de jovens de 15 a 29 anos não concluíram o ensino médio. Sendo por principal motivo de necessidade de trabalhar para 53,4% dos homens e 25,5 das mulheres, já o segundo motivo apontado pelos homens foi a falta de interesse em estudar (25,5%) e para as mulheres a gravidez (23,1%) (Bello; Britto, 2024). O Inep destaca o resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do IBGE, que confirma que a população de 15 a 17 anos que frequentam a escola está em 91,9%, contudo as pessoas dessa mesma faixa etária que já concluíram o ensino médio, 94,3% não estão cursando o ensino superior (Inep, 2024).

Diante desse quadro da realidade educacional e social do Brasil, podemos afirmar que as diretrizes que norteiam os rumos da educação pública desmotivam a inserção do jovem

trabalhador no ensino superior, uma vez que as universidades públicas são cada vez mais seletivas e elitistas, principalmente após a pandemia, se considerarmos as condições precárias do ensino público neste período.

No entanto, o mundo do trabalho também não se faz tão atrativo e acolhedor aos jovens. Ao mesmo tempo que também não são todos que conseguem uma inserção imediata, sendo uma realidade o desemprego, os empregos informais e obrigações de arcar com as responsabilidades do lar e cuidados de familiares, neste caso majoritariamente se tratando do sexo feminino. Segundo os dados do IBGE uma em cada quatro mulheres jovens de 15 a 29 anos não estudam e nem estavam ocupadas, representando um percentual de 25,6% entre as mulheres, já os homens representam 14,2% estão na mesma condição. Sendo para as mulheres, seus principais motivos o trabalho e a gravidez como já foram mencionados anteriormente, e 9,5% delas justificam os afazeres domésticos e cuidarem de pessoas, principalmente crianças e idosos como o terceiro motivo mais apontado. Em relação aos homens que só trabalham é de 47,3% e de mulheres é de 31,3% (Bello; Britto, 2024).

Portanto, verifica-se que a realidade brasileira é diversa e permite múltiplas análises sobre o contexto social, político e econômico que refletem nos dados estatísticos sobre a sociedade. Nesse sentido, analisaremos no próximo capítulo a perspectiva crítica dos acadêmicos sobre as orientações internacionais direcionadas ao Novo Ensino Médio; seus impactos na formulação da reforma e os mecanismos que por meio dela podem ampliar as desigualdades.

A seguir exibiremos três figuras de publicidade sobre o Novo Ensino Médio divulgadas em diversos meios de comunicação, as quais utilizam-se diversos símbolos e significados enraizados na cultura brasileira, a fim de proporcionar o convencimento da população.

**Figura 2. Proganda Publicitária para Novo Ensino Médio do Ministério da Educação no ano de 2016: um apelo às minirias**



Fonte: Ministério da Educação (2016).

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/40941-anuncios-publicitarios-sobre-novo-ensino-medio-explicam-as-mudancas-propostas-pelo-mec> . Acesso em: 05 de abr de 2024.

**Figura 3. Campanha publicitária do governo Bolsonaro para o Novo Ensino Médio: muda-se o governo mas a falácia é a mesma.**

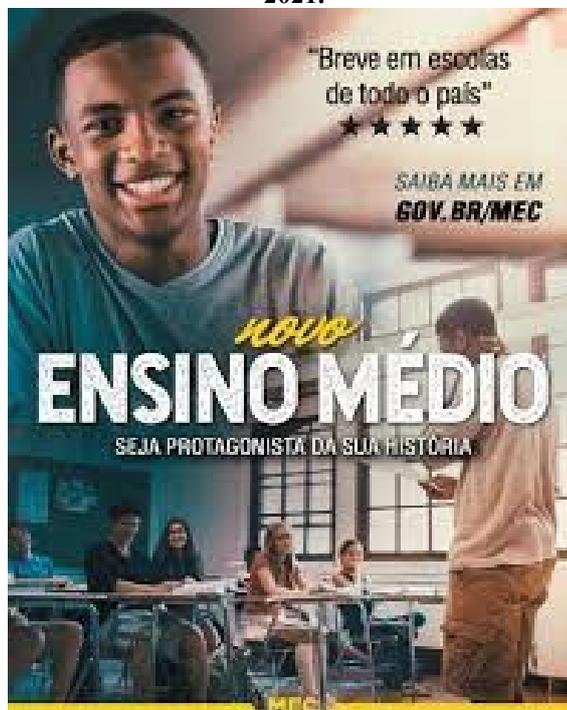


Fonte: Ministério da Educação (2022).

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/CadernoTecnico1EMTIeSocioambiental.pdf>.

Acesso em: 06 de abr de 2024.

**Figura 4. Alvo de Cancelamento: foto de publicidade do NEM divulgada nas redes sociais (facebook) em 2021.**



Fonte: Ministério da Educação (2021).

Disponível em:

<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/photos/a.516922078355611/4532581416789637/?type=3>.

Acesso em: 10 de abr de 2024.

Diante das figuras pode-se refletir sobre o discurso e a mensagem que o Ministério da Educação pretende transmitir. Segundo Silveira, Ramos e Viana (2018)

A ideia de retórica como um conjunto de procedimentos que permite a quem fala produzir sobre aquele(a) a quem se dirige uma série de convicções, induzindo-o(a) a uma série de condutas, e estabelecendo uma série de crenças, é bastante apropriada para também compreender a retórica que acompanha o “novo” Ensino Médio, especialmente nas propagandas veiculadas na mídia. A questão da retórica diz respeito ao exercício do convencimento (de si e do outro) pelo uso dos construtos da linguagem. No caso da apresentação da reforma do Ensino Médio, trata-se de uma retórica que apela para uma linguagem que produz [...] (Silveira; Ramos, Viana, 2018, p.102).

Além disso, possível compreender por meio das ilustrações acima que o governo federal quer conversar com a população negra, a qual é predominante nas matrículas de escola pública em todo país. A partir do discurso meritocrático, pretende-se moldar o professor feliz, ainda que seja retirado a sua autonomia de sala de aula e torne cada vez mais precarizado o seu processo de trabalho.

Da mesma forma, pretende-se convencer o jovem e a jovem negra, de origem da classe trabalhadora e escravocrata, com a promessa de transformação da sua realidade social e condição de vulnerabilidade socioeconômica, por meio do “Novo” Ensino Médio. Alves (2022, p.99) declara que “na BNCC pressupõe-se a formação de um aluno “protagonista”, no entanto, a questão da emancipação e da autonomia é uma ilusão”; pois a partir de sua análise o documento não visa atingir a construção de um ser crítico, mas apenas adapta-lo ao modo de produção capitalista, para servir como mão de obra ao mercado.

Na perspectiva de Ribeiro e Zanardi (2020, p.2) “o Novo Ensino Médio indica que é possível, a partir da liberdade de escolha, viabilizar, através da aquisição de competências, a auto realização na sociedade capitalista”. No entanto eles analisam que o contexto em que se insere essa proposta é de uma sociedade que promove um abismo social, no qual a igualdade é inatingível, incentivando a cada indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso, por meio da meritocracia.

Silveira; Ramos, Viana (2018, p.103) afirmam que “através da retórica da propaganda, fabrica-se não apenas um “novo” Ensino Médio, mas desejos, consentimentos, convencimentos”. Nesse sentido, produz-se mecanismos de controle de crenças, os quais geram atitudes devido ao uso de diversos tipos de linguagens que está composto em uma mesma propaganda. “A publicidade sobre o “novo” Ensino Médio opera no sentido de fabricação de “consumidores” da “novidade”” (Silveira; Ramos, Viana, 2018, p.103). Sendo esta novidade associada a uma espécie de fórmula mágica para se obter sucesso, ignorando todos os problemas estruturais que possuem nas escolas públicas, especialmente aquelas afastadas de grandes centros urbanos.

### **3. A PERSPECTIVA CRÍTICA DOS ACADÊMICOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO.**

A pesquisa de levantamento bibliográfico, em caráter qualitativo e exploratório utilizou-se enquanto técnica a análise de conteúdo tendo como referência as análises no campo do materialismo histórico e dialético. As discussões realizadas anteriormente correspondem ao contexto histórico, econômico e político em se insere esta pesquisa. E esses elementos são importantes para a compreensão dos dados trabalhados neste estudo de balanço bibliográfico, no que tange ao seu levantamento, seleção e análise do conteúdo.

Busca-se trazer argumentações dos principais autores para discutir a temática, a Lei nº13.415/17 e a BNCC/2018, entre outras legislações associadas ao assunto e também fazer um estudo metodológico com análise de conteúdo sobre as produções acadêmicas que constem nas

plataformas digitais brasileiras da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Periódicos e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2018 a 2023-1, que abordam o tema do Novo Ensino Médio na perspectiva crítica. A finalidade é destacar as desigualdades ocasionadas pela implementação desse novo modelo de ensino na educação básica e a relação dos itinerários formativos com o mundo trabalho.

A escolha dessas duas plataformas se deu por apresentar melhores resultados atualizados sobre a temática em produções científicas brasileiras, assim como o seu acesso aos textos completos. Utilizamos dois descritores fixos nas buscas por melhores resultados sendo eles “novo ensino médio” (que é o objeto do nosso trabalho) e “crítica” (sendo a perspectiva teoria que norteia a pesquisa), assim selecionamos algumas combinações com algumas palavras que são essenciais para alcançar os nossos objetivos como: “educação básica”; “desigualdade”; “dualidade”; “implementação”; “itinerários formativo”; “trabalho” e “capital”. Assim, registramos em uma tabela os resultados encontrados como verifica-se no Quadro 1.

**Quadro 1. Resultados encontrados nas plataformas digitais CAPES Periódicos e BDTD sobre as produções científicas relacionadas ao Novo Ensino Médio entre 2018 a 2023-1.**

DESCRITORES	PERIÓDICOS (CAPES)	TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)	TOTAL SELECIONADO	CAPES	BDTD	RECORRIDOS
“novo ensino médio” “educação básica” “implementação” “crítica”	4	5	1/9	1	0	0
“novo ensino médio” “implementação” “crítica”	9	16	4/25	2	2 (teses)	9
“novo ensino médio” “educação básica” “crítica”	10	12	4/22	2	2 (1tese/1diss.)	10
“novo ensino médio” “desigualdade” “crítica”	5	5	4/10	3	1 (dissertação)	5
“novo ensino médio” “dualidade” “crítica”	3	6	1/9	1	0	7
“novo ensino médio” “itinerários formativos” “trabalho” “capital”	1	6	4/7	0	4 (2teses/2dissertação)	3
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>50</b>	<b>18/82</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>34</b>

Fonte: Elaborado pela autora

A seleção dos descritores foi considerada conforme apresentou os melhores números de resultados sobre o que circunscreve esta pesquisa nas duas plataformas de análise. Realizamos 6 conjuntos de busca com estes descritores, obtivemos 82 resultados, sendo 41,46% dos resultados recorrentes nas diferentes buscas, sendo estes considerados apenas uma vez quando selecionados para a análise. No entanto, identificamos que dentre as produções acadêmicas 21,9% aderem a perspectiva social crítica e estão em primeiro momento selecionadas para análise de dados.

Formulamos a primeira categoria de análise a partir dos conteúdos trabalhados no primeiro capítulo desta pesquisa, buscando na bibliografia analisada aspectos que constroem as diretrizes político educacionais da atualidade. Sendo assim, buscamos por meio de palavras-chave o que as pesquisas diziam sobre: banco mundial; avaliação e gestão, no contexto das reformas educacionais e em especial, o novo ensino médio.

Dentre os trabalhos selecionados para a pesquisa, houve um recorde de 16 produções acadêmicas que fariam parte desta primeira categoria de análise por apresentarem, em suas titulações ou resumos, temáticas compatíveis às que serão trabalhadas a seguir. No entanto, foi possível acessar o ativador de busca em 13 produções acadêmicas, ferramenta a qual é necessária para identificação dos assuntos no texto por meio das palavras-chave mencionadas acima e a partir delas analisar suas finalidades, sem o objetivo de esgotar completamente a discussão. Dentre as produções acadêmicas analisadas verifica-se no Quadro 2:

**Quadro 2. Produções acadêmicas que contemplam a categoria de análise 1.**

AUTORES	TITULAÇÃO	TIPOLOGIA TEXTUAL	ANO
Pinto; Melo	MUDANÇAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REPERCUSSÕES DA BNCCEM NO CURRÍCULO MINEIRO	Artigo CAPES	2021
Melo; Santos	CURRÍCULO CULTURAL E BIOLOGIA NA AMAZÔNIA: ANÁLISE CRÍTICA DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ	Artigo CAPES	2023
Kozakowski	A IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE TERRA ROXA: TEXTO E CONTEXTOS	Dissertação (UNIOESTE)	2022
Rodrigues	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULA NO ESTADO DO MARANHÃO	Dissertação (UFMA)	2021
Marcelino	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: TENSÕES E CONTRADIÇÕES NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Tese (UFPB)	2021

Pinheiro; Evangelista; Moradillo	A REFORMA DO “NOVO ENSINO MÉDIO”: UMA INTERPRETAÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS COM BASE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA	Artigo CAPES	2020
Gomides	NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/17): DESVELANDO A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA	Tese (UFPB)	2022
Serafim	AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO (2008 - 2018)	Dissertação (UFPE)	2018
Corrêa; Garcia	“NOVO ENSINO MÉDIO: QUEM CONHECE APROVA!” APROVA?	Artigo CAPES	2018
Beltrão	NOVO ENSINO MÉDIO: O REBAIXAMENTO DA FORMAÇÃO, O AVANÇO DA PRIVATIZAÇÃO E A NECESSIDADE DE ALTERNATIVA PEDAGÓGICA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Tese (UFBA)	2019
Lima	ÁRVORE VELHA, RAÍZES PROFUNDAS E OS FRUTOS? AS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NO NOVO ENSINO MÉDIO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	Tese (UFBA)	2022
Freitas	ENSINO MÉDIO PERSONNALITÉ: PRESTIDIGITAÇÕES DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	Dissertação (UNICAMP)	2022
Godoi	A LEI 13.415/2017 DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM AS ORIENTAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA O ENSINO MÉDIO	Dissertação (UNIOESTE)	2022

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dessas titulações pode-se compreender os pontos de consenso entre os autores e os que foram divergentes. Também é válido destacar que cada obra acadêmica possui seus objetivos e recortes singulares sobre as questões que envolvem o Novo Ensino Médio. No item a seguir, será discutido sobre as orientações das grandes incorporações internacionais que norteiam a educação brasileira, nesse sentido alguns autores podem ter sido selecionados para esta categoria, mas não discutir necessariamente sobre o Banco Mundial, contudo, o mesmo contribuirá com outros elementos dessa mesma categoria, como privatização, gerencialismo e avaliação.

Conforme discutido no primeiro capítulo, a partir da compreensão dos movimentos ideológicos de organização do capitalismo monopolista e ultraconservador em escala mundial é possível entender as transformações pretendidas pelo empresariado na política pública de educação, sobretudo de onde elas vêm e as quais elas pretendem percorrer, seja para a estudante da classe dominante, como ao estudante pertencente a classe trabalhadora.

### 3.1 AS DIRETRIZES POLÍTICO-EDUCACIONAIS QUE INFORMAM O NOVO ENSINO MÉDIO: ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.

Na busca por assuntos relacionados ao Banco Mundial observamos que dentre as obras analisadas Melo e Santos (2023); Pinheiro, Evangelista e Moradilo (2020); Serafim (2018); Correa e Garcia (2018); não abordaram esta questão, nota-se que em sua maioria são artigos científicos, portanto mais reduzidos.

Considerando os assuntos mais abordados pelos autores, notamos que há um entendimento sobre a importância do contexto histórico em que as organizações internacionais como Banco Mundial foram criadas, no pós-segunda Guerra Mundial e o cenário político internacional em disputas ideológicas, Guerra Fria, além da crise econômica na Europa ocidental e a expansão do império norte-americano, registram o início de uma nova era de reestruturação produtiva e da globalização.

Com o intuito de interromper as forças ideológicas pró socialismo, as organizações transnacionais foram criadas com o objetivo de auxiliar financeiramente os países a se recuperarem de uma determinada crise, como foi o caso da infraestrutura da Europa ocidental no período após a guerra, e posteriormente o financiamento destes grupos voltou-se aos países mais pobres, ditos em desenvolvimento, no âmbito de auxiliar na gestão dos setores sociais, partindo do discurso de promover a equidade social em diversas partes do mundo, principalmente na educação, com mais intensidade na década de 1990.

Contudo, tais apoios financeiros passaram a ser acompanhados de condicionantes para a liberação do recurso. Ou seja, são acordos, nos quais os governantes dos países da América latina e caribe devem se submeter para conseguir o apoio financeiro. E em casa projeto compartilhado com essas organizações possuem um arsenal de exigências que para serem implementadas, é necessário realizar reformas nos sistemas normativos/legislativos, no planejamento das políticas, para que seja possível executá-los.

O Novo Ensino Médio seguiu esse processo, pois o mesmo é produto final de um projeto desenvolvido pelo Banco Mundial na educação brasileira, e os autores nos mostram o que mais tem por trás da aliança entre os governos brasileiros, empresários brasileiros e estrangeiros e o Banco Mundial. Entre esses elementos e outros, elencamos os assuntos mais abordados pelos autores sobre a influência do BM da educação e em especial no ensino médio, conforme Quadro 3.

**Quadro 3. Perspectivas sobre o Banco Mundial**

ASSUNTOS DESTACADOS	Nº DE OBRAS	AUTORES DE REFERÊNCIA
Identificam interesses subjetivos do BM associados ao capitalismo	09	Pinto e Melo; Kozakowski; Rodrigues; Gomides; Beltrão; Lima; Freitas; Godoi; Gonçalves
Destacam que o banco defende o processo de globalização e necessidade de reformas educacionais	07	Pinto e Melo; Kozakowski; Marcelino; Lima; Freitas; Godoi; Gonçalves
BM acusa baixa qualidade do sistema educativo brasileiro e visualiza soluções por meio de suas recomendações	04	Pinto e Melo; Kozakowski; Marcelino; Freitas
Relatórios, exigências, orientações e recomendações do BM	08	Kozakowski; Rodrigues; Marcelino; Gomides; Beltrão; Freitas; Godoi; Gonçalves
Marco temporal e/ou histórico	10	Pinto e Melo; Kozakowski; Rodrigues; Marcelino; Gomides; Beltrão; Lima; Freitas; Godoi; Gonçalves
Atuação no Ensino Médio	04	Kozakowski; Marcelino; Freitas; Godoi; Gonçalves

Fonte: Elaborado pela autora

O marco ocorrido no início da década de 1990 e que chamou atenção dos pesquisadores sobre o início da atuação do Banco Mundial foi o Consenso de Washington, que segundo Kozakowski (2022, p.61) realizou-se “a formação de medidas reformadoras para promover a desregulamentação, privatização, abertura da economia para mercados internacionais a fim de intensificar a competição”. E para Lima (2022) é “das forças que impõem a lógica de ajuste estrutural no mundo” (Lima, 2022, p.93)

Os autores Pinto e Melo (2021); Kozakowski (2022); Rodrigues (2021); Marcelino (2021); Beltrão (2019); Lima (2022); entre outros delimitam as principais intervenções do Banco Mundial na política de Educação a partir dos anos de 1990, pois segundo eles é quando acontece a Conferência Mundial de Educação para Todos, ao mesmo tempo que também se percebe a intensificação do projeto neoliberal e abertura da política governamental de Fernando Henrique Cardoso a esta nova ideologia.

Conforme Marcelino (2021, p.53) este governo “possibilitou a inserção de políticas reformistas, com a intenção de modificar o papel do Estado, desresponsabilizando-o e transferindo o compromisso ao setor privado e o BM torna-se o grande ator atuante no campo educacional e formativo.” O autor também cita alguns momentos importantes que consolidaram a atuação do BM pelo mundo e a construção de um sistema educacional global. Sendo eles a 4ª Reunião de Ministros de Educação - 1991 em Quito, no Equador para discutir sobre o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC); 24ª Reunião da

Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) em 1992 em Santiago, Chile; onde também foi cenário para a Reunião da Promedlac em 1993, para negociar os critérios de qualidade na educação no método de aprendizagem. E por fim o Seminário Internacional, organizado pela UNESCO, também no Chile em 1993 com a proposta de analisar a descentralização e o currículo escolar a partir das experiências internacionais.

Ainda que o Banco Mundial tenha uma atuação expressiva, ele não é a única instituição pontuada pelos autores. Rodrigues (2021) cita que, acompanhado dele, existem outras organizações, como FMI, BIRD, ONU e voltados especialmente à educação a UNESCO, OCDE, ONU, OMC e OIT. Em relação aos interesses defendidos pelo Banco Mundial é possível notar que em sua grande maioria eles não estão subentendidos. Visto que o conceito adotado de educação carrega a potencialidade de produtividade, visualizando um futuro de maior desenvolvimento econômico e social para as nações (Lima, 2022). Pois, conforme destacam os autores a partir de suas análises sobre os documentos e relatórios elaborados pelo BM são sinalizados enquanto objetivos o aumento da produtividade como resultado da formação escolar básica, conforme Pinto e Melo (2021) e em cada projeto criado é possível notar princípios e valores norteadores para alcançar as estratégias formuladas.

Conforme sinaliza Kozakowski (2022, p.93)

O documento “Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” (2011) afirma que o BM está empenhado em consolidar o progresso e ajudar todos os países a alcançarem a “Educação para Todos”. No referido documento, o BM apresentou uma “nova estratégia” para a área educacional com propostas de ações para a década entre 2011 e 2020. Para atingir seus objetivos, o Grupo BM firma-se em três pilares que são: “Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos”, garantindo a “todas as crianças e jovens o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo” (Banco Mundial, 2011 *apud* Kozakowski, 2022, p.93).

Já para Gomides desde o início dos financiamentos firmados aos países em desenvolvimento, o interesse indireto das organizações transnacionais eram em realizar um direcionamento global para consolidar e expandir o mercado e recuperar a economia dos países imperialistas. Portanto, a autora aborda que o principal interesse do BM é o desenvolvimento capitalista “ainda que se ‘camufle’ de ator social em escala nacional e global, por meio de sua grande rede de aliados [...]” (Gomides, 2022, p.27).

Em relação aos interesses inerentes do Banco Mundial na educação, é possível analisar que suas estratégias e objetivos são soluções que atendem ao ideário de Capital Humano, pois segundo Godoi (2022, p.76),

A Teoria do Capital Humano tem como tese central que os ganhos de produtividade são produzidos pelo “fator humano” na produção. A educação, como mecanismo de qualificação e preparação dos indivíduos, seria uma das fontes para ampliação da produtividade econômica, aumento dos lucros e proporcionando o desenvolvimento e crescimento econômico. (Godoi, 2022, p.76)

Conforme Beltrão (2019, p.52), o órgão elabora relatórios com diversos enfoques diferentes a partir da análise de resultados que eles julgam coerentes, mas a base teórica que são concebidos é do Capital Humano, visto que “em suas explicações, tenta aliar as necessidades de aprendizagem ao processo produtivo e às mudanças do mercado de trabalho”. E Freitas (2022, 66) também segue o mesmo raciocínio ao analisar o objetivo das reformas educacionais apoiadas pelo banco, sinalizando seu objetivo de “melhorar a relação custo benefício no Brasil, logo, aumentar a relevância do ensino médio, e combater a baixa eficiência do sistema.” Conforme argumenta o organismo.

Portanto, identifica-se que há constantemente uma insatisfação dos organismos transnacionais com o sistema educacional brasileiro, desde os anos de 1990, pontuando que não há alinhamento com o processo de globalização econômica, sendo ele atrasado e de baixa qualidade. Lima (2022) por exemplo, afirma que os índices de desemprego entre os jovens são vistos pelo BM como um problema pré-existente do sistema educacional, isto é, uma deficiência em formar adequadamente o jovem para o mercado de trabalho.

Essas prerrogativas partem dos resultados encontrado em instituições avaliativas ou documentos regulamentadores da política nacional brasileira. Como é o caso do Plano Nacional de Educação que por meio de seu relatório de 2020 indicou que o ensino médio da escola pública estatais “não assegura a formação adequada a todos os estudantes, colocando o Brasil entre os países com baixo desempenho do sistema educacional” (Kozakowski, 2022, p.25).

O Banco Mundial em sua análise da realidade brasileiro em 2017, pontua como baixo desempenho o alto índice de evasão escolar no ensino médio; reprovação e conclusão tardia da formação básica (por volta de 19 anos, conforme documento). Com isso, o BM considera que há um baixo desempenho do sistema educacional, se comparados a outros países regionais e de estruturas semelhantes. Assim, destaca também que no Brasil há um índice muito alto de pessoas que ainda não concluíram o Ensino Médio antes dos 25 anos, e na visão do Banco Mundial isso leva o Brasil a arcar com custos bem mais elevados por formando do que outros países da América Latina (Marcelino, 2021).

Lima (2022) traz reflexões críticas de estudiosos sobre os relatórios do Banco Mundial, como Amaral (2017), ao revelar que as interferências do banco são equivocadas e de cunho

economicista, não considerando a complexidade da sociedade brasileira que apresenta uma das maiores desigualdade sociais do mundo. Além disso, nota-se pelo discurso da instituição que de maneira implícita, há uma responsabilização dos sujeitos pela sua própria condição de pobreza e por não acessar e fazer posse do conhecimento. Freitas (2022) também pontua criticamente as estratégias do BM em países em desenvolvimento, pois ele entende que possuem o intuito de modelar o comportamento e as condutas dos pobres a fim de adapta-los positivamente a situações adversas.

Em relação às recomendações, Gomides (2022) declara que os contratos de empréstimo do BM se dão na via Banco Clientes, isto é, o organismo faz exigência e recomendações que precisam ser acatadas e implantadas nas políticas públicas de desenvolvimento nos países que aceitarem o recurso. As exigências são ferramentas para alcançar a eficiência e produtividade, conforme Rodrigues (2021). Para Kozakowski (2022) há também atualmente um protocolo de monitoramento de riscos e avaliação de ações, elementos estes que compõem um sistema de avaliação e controle de resultados, que o BM pretende ter acesso. Pois, segundo Freitas (2022) os sistemas avaliativos na perspectiva do banco é uma ferramenta crucial para elaboração de aprovação de reformas. Afirmando tratar-se de conclusões neutras, técnicas, imparciais e sem ideologias, somente por evidências.

Gomides (2022) afirma que o BM e a OCDE apresentam uma estrutura sólida de experiencia na educação inspirados nos sistemas educacionais de países desenvolvidos, padronizam suas recomendações com foco na língua materna e matemática, em padrões avaliativos voltados a apresentação de resultados, alteração na formação profissional do docente e padrão mínimo para financiamento educacional. Marcelino (2021) também identifica que os parâmetros de qualidade circunscrevem em componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. No que se refere aos padrões de avaliação externas e internas.

Considerando a análise crítica de Beltrão (2019) sobre o Banco Mundial ele cita que apresenta-se aos países periféricos empréstimos sobre dívidas públicas em detrimento de condicionalidades controladas por organismos transnacionais, os quais direcionam suas exigências a demandas da nova ordem econômica, isto é, “desestatização e privatização; desregulamentação institucional, política e econômica; desregulamentação das relações de trabalho; desregulamentação e abertura dos sistemas financeiros nacionais” (Melo, 2004 *apud* Beltrão, 2022, p.45). Ele também declara que em nome do capitalismo imperialista promove-se a disfuncionalidade do Estado, a fim de promover soluções ditadas pelo BM e FMI

caracterizadas em flexibilização e desregulamentação de legislações protetivas duramente conquistadas por meio da luta de classes.

Para Beltrão (2019, p.19-20)

Esses organismos se especializaram em planejar, propor e conduzir agendas de reformas, tanto econômicas quanto sociais. Mesmo quando não conduzem as reformas, agem como indutores, já que são os principais representantes desse ideário (política de ajustes, por meio de reformas, para o crescimento). (Beltrão, 2019, p.19-20).

Além disso, a grande tendência das políticas reformistas na educação brasileira atualmente, são os espaços que estão sendo liberados para a atuação do setor privado em parceria com as políticas públicas, ganhando destaque sua atuação, atingindo posições de responsabilidade administrativa e até mesmo de gestão das escolas. Retirando cargos de servidores públicos profissionais da educação que perdem constantemente sua autonomia nos campos de atuação. Beltrão (2019) sinaliza que um dos objetivos do BM é apoiar a abertura nas normativas para o setor privado.

Gomides (2022) sinaliza que as primeiras intervenções que BM buscou ter na política brasileira após os anos de 1980 em especial a área de saúde e educação haviam o intuito de introduzir o serviço privado da gestão pública, para evidenciar a excelência de um serviço prestado pelo mercado em detrimento do funcionamento considerado ineficiente exercido pelo o Estado. Identifica-se também que após os anos 2000 há a atuação do setor privado na formação técnico-profissional voltada ao ensino médio, em especial serviços direcionados a escolas públicas.

Contudo, vale ressaltar que já na década de 1970 o Banco Mundial/USAID tinha interesses e elaborava recomendações para o ensino médio ser exclusivamente profissionalizante e com isso se aprovou a lei nº5.692/1971 com a implantação do nível médio industrial e agrícola). Godoi (2022) pontua que o empréstimo para esse projeto previa exigências aos governantes para a criação de instituições especializadas na gestão de projetos para garantir o cumprimento da diretriz e princípio de uma nova gestão moldada pelo BM. Esse modelo educacional teve adesão no regime da ditadura militar, mas perdeu forças com a redemocratização.

Portanto, o que vivemos atualmente, é um modelo educacional inspirado no passado conservador da história brasileira. E isso é possível quando Marcelino (2021) declara que a presença do setor privado que defende as recomendações do BM e da OCDE se fazem maioria no congresso brasileiro atualmente, pois foram elas que mesmo diante de diversos protestos e

manifestações populares das classes de professores, estudantes e profissionais da educação, aprovaram uma Medida Provisória em 2016 e a Lei nº13.415 em 2017.

Diante do exposto, o Plano Nacional de Educação de 2014 foi formulado para implantar o Programa Nacional de Renovação do Ensino, criado pelo BM com a recomendação de estruturar o currículo escolar de modo flexível e diversificado. Para isso, o banco forneceu um empréstimo e para atingir a orientação estabelecida em 2016 iniciou as discussões e formulação do Novo Ensino Médio, prevista na PNE 2014-2024 com o intuito de apresentar melhoria na qualidade da educação até 2024. (Kozakowski, 2022).

O Novo Ensino Médio, conforme Godoi (2021) é financiado pelo BM a partir do Programa de Apoio a Implementação da Reforma do Ensino Médio. Esse acordo foi fechado em 250 milhões de dólares a serem distribuídos por 5 anos. Kozakowski (2022, p.80) cita que “o ensino médio passou a fazer parte do rol de orientações do BM, inclusive como uma das prioridades a serem assumidas pelo Brasil”. Esse acordo e o montante de recursos já empenhados pode explicar porque o NEM não foi revogado pelo Ministério da Educação Camilo Santana (2023 -), contrariando as manifestações de educadores e movimentos sociais brasileiros críticos à esse modelo de ensino.

Freitas (2022) declara os argumentos utilizados pelo banco sobre o financiamento em apoio ao Novo Ensino médio se focalizam em dois pontos, o primeiro atenuar riscos com a transição de governo e o segundo em amenizar as tensões sociais ou prevenir o surgimento dessas entre as partes envolvidas na reforma. Outra justificativa levantada pelo BM delega que esta reforma é urgente e necessária devido ao regresso em desenvolvimento econômico e social após 2013 e que atualmente se encontra restrições fiscais como teto de gastos para serviços sociais, como a educação. Portanto, o Novo Ensino Médio, é considerado a âncora das intervenções do BM na educação, conforme Freitas (2022, p. 65-66).

A seguir discutiremos mais a respeito da privatização como ferramenta atuante na política de educação e em especial no NEM, enquanto estratégia essencial dos organismos internacional a serem utilizadas como soluções mágicas aos problemas enfrentados por países em desenvolvimento, como o Brasil. A fim de elevar o crescimento econômico tanto do mercado interno como externo.

### 3.1.1 A Abertura da Política Pública de Educação ao Setor Privado

A primeira busca foi pela palavra privatização, das 13 produções analisadas apenas duas não apresentaram resultados a de (Melo; Santos, 2023) e (Godoi, 2022). E os assuntos mais destacados pelos autores que mencionaram a privatização estão tabelados no quadro 4 a seguir.

**Quadro 4. Assuntos mais citados sobre privatização nas produções acadêmicas**

ASSUNTO	Nº DE PRODUÇÕES	AUTORES
Tipos de privatização na educação	6	Pinto; Melo, Marcelino, Gomides, Serafim, Beltrão, Freitas.
Relação das alterações da BNCC com a abertura para os serviços privados	5	Pinto; Melo, Kozakowski, Pinheiro; Evangelista; Moradillo, Gomides, Freitas.
Consequência das alterações da lei para os estudantes	9	Pinto; Melo, Kozakowski; Pinheiro; Evangelista; Moradillo, Gomides, Corrêa; Garcia; Beltrão, Lima, Freitas.
Consequência das alterações da lei para a formação do ensino médio	8	Kozakowski, Rodrigues, Marcelino, Pinheiro; Evangelista; Moradillo, Gomides, Correa; Garcia, Beltrão, Lima, Freitas.
Orientações e investimentos de corporações internacionais e grupos empresariais na educação.	6	Kozakowski; Marcelino, Gomides, Beltrão, Lima, Freitas.
Reformar para atender os interesses capitalistas	9	Pinto; Melo, Kozakowski, Rodrigues, Pinheiro; Evangelista; Moradillo, Marcelino, Gomides, Serafim, Beltrão, Lima.
Novo Conceito de escola	5	Rodrigues, Marcelino, Pinheiro; Evangelista; Moradillo, Gomides, Beltrão, Freitas.

Fonte: Elaborado pela autora

A privatização foi um conceito estudado pela maioria dos autores como um movimento de agenda global, ocorrendo em diversos departamentos do serviço público, sendo os principais a saúde e a educação. Em relação a educação, Gomides (2022) afirma que as mudanças implantadas nesta política não consideram a realidade e os aspectos singulares de cada país, em especial os considerados em desenvolvimento, pelo contrário, elas atendem somente aos interesses de organizações internacionais por meio de suas recomendações para a América Latina. Para Marcelino (2021) na educação há alguns exemplos do avanço da privatização como: a reforma do ensino médio, o ensino a distância, a formação profissional aligeirada, entre outros aspectos que promovem a histórica dualidade estrutural deste nível de ensino.

Na educação, os autores descrevem que a privatização está avançando de duas formas predominantemente, chamando-as de endógena e exógena. A primeira, Beltrão (2017) pontua

ser a instalação de ferramentas do mercado. Trata-se da administração interna das escolas, sendo agora possível terceirizar a gestão, deixando-a distante do controle e responsabilidade do Estado e/ou articular com o privado consultorias, serviços de avaliação, entre outros. Enquanto a segundo trata-se das parcerias público-privadas para atender as necessidades da escola que o investimento público afirma não conseguir, como é o caso do itinerário formativo de formação técnico-profissional, o qual foi destacado pelos autores como declarada porta de entrada para o setor privado.

Assim, Kozakowski (2022) analisa que reforma é um ganho para os oligopólios e oligarquias do capital financeiro, sendo identificadas dois tipos de privatização, as que se dão por meio das parcerias público-privadas e sobre o investimento de grandes grupos empresariais. Em relação as parcerias público-privadas Pinheiro; Evangelista e Moradillo (2020) destacam essa modalidade só sendo possível porque houve alterações na regra de financiamento, a qual nada mais é do que repasse de verba pública, como do FUNDEB, para instituições privadas.

Um exemplo trazido por Marcelino (2021) está em reformas educacionais semelhantes que ocorreram em outros países, como os Estados Unidos que obtiveram êxito/aprovação, sendo elas baseadas na concorrência, privatização, dados estatísticos, pagamentos por mérito, etc. (Ravitch, 2011 *apud* Marcelino, 2021, p.64).

Na análise da pedagogia crítica em que se apresentam estes trabalhos, a maioria declara que a reforma educacional é conduzida para atender as necessidades capitalistas e mercadológicas. Assim como consta na conclusão de Kozakowski (2022) ao declarar que a reforma do ensino médio está em consonância com o regime capitalista e determinada pelas exigências do sistema. E para Rodrigues (2021, p.75) esse processo é descrito como: o “livre mercado”, a desregulação, a flexibilização do trabalho, a diminuição do Estado na Questão Social pelo processo de privatização, parcerias público-privada, pela grande influência do “terceiro-setor” na gestão da educação, pelo forte controle político e ideológico sobre as instituições, entre outros.

Transformando o conceito de escola, deixando este de ser um direito social, garantido constitucionalmente como um direito de todos e dever do Estado, para torna-se meramente uma mercadoria, direcionada para as ideologias neoliberais, conforme Rodrigues (2021). Assim também afirma Marcelino (2021) e Beltrão (2019) a escola passa a ser um serviço que se adquire por meio de serviços pagos e/ou terceirizados, devendo ser afastado da gestão do Estado, quando aí se forma a privatização, gerando controle do processo pedagógico e disseminando a ideologia e os valores do mercado de reestruturação produtiva e crescimento

empresarial. Já Kozakowski (2022) declara que há um retrocesso na concepção de educação básica, sendo um fracasso para a parte social.

Rodrigues (2021) identifica três aspectos que estruturam o ideário dominante na educação, o capital humano, o gerencialismo e as avaliações concorrenciais. Assim como já mencionado anteriormente, o capital humano conforme Frigotto (2003) concentra-se na ideia neoliberal de aplicar um baixo grau de educação/qualificação e este se tornará em capacidade de produção. Sendo o gerencialismo a ferramenta ideológica da Nova Direita utilizada para reestruturar a gestão pública, isto é, adequar os serviços públicos dentro da lógica de mercado como se fosse uma empresa, enquanto um nicho de negócios e capaz de promover a concorrência (Previtali; Fagiani, 2017). Considerando a política de educação, as avaliações concorrenciais é um instrumento desse processo, no qual há “ [...] uma nova lógica de tomada de decisão que privilegia a economia e eficiência acima dos direitos democraticamente constituídos”. (Previtali; Fagiani, 2017, p.89).

Pinto e Melo (2021) assim como Freitas (2022) analisam um cenário propício para a privatização na política de educação com a aprovação da PEC n.55 em 2016 que implantou o congelamento de gastos públicos nas áreas sociais, a fim de sucatear políticas como a da educação para posteriormente vender soluções advindas do setor privado. No entanto, Gomides (2022); Corrêa e Garcia (2018) analisa que o processo de privatização teve início na política de educação desde a ditadura militar, sendo este um plano antigo a fim de ser resgatado novamente, pois seu objetivo era implantar políticas generalizadas de formação técnica em massa em resposta às exigências mercadológicas para oferta demasiada de formação de mão de obra a fim de distanciar a grande massa do acesso ao ensino superior (Corrêa; Garcia, 2018).

Passando pela Constituição de 1934 isentando escolas privadas de impostos, a LDB de 1961 promovia ajuda financeira para a rede privada de forma discriminada. Ressaltando o autor que além do incentivo que se tem à privatização, temos também uma tendência das escolas públicas a se vincularem com os critérios do mercado. O mesmo também afirma que isso se deve aos EUA sem o ator principal desse processo a partir do Consenso de Washington de 1989, pois ali formavam-se as alianças entre os organismos internacionais e suas recomendações para a América Latina, no intuito de controlar países em desenvolvimento após a Guerra Fria, como forma de prevenção contra o socialismo. Disseminando e consolidando valores e ideais capitalistas por todos os territórios

De acordo com Lima (2022) e Freitas (2022) foi nos anos de 1990 que houve uma crescente das práticas de iniciativa privada e processo de privatização dos serviços públicos. Ela identifica que a partir de “orientações políticas do neoliberalismo evidencia,

ideologicamente, um discurso de crise e fracasso da escola pública [...]” (Lima, 2019, p.18). Apontando incapacidade da gestão administrativa e financeira do Estado, dando como solução os serviços privados, justificando a privatização.

O autor Thiago Freitas (2022) em sua produção acadêmica realiza um análise comparatória entre a formulação da nova BNCCEM do Brasil com a base curricular dos EUA, apontando semelhanças como a chamada “*common core*” uma metodologia que visa a padronização de conteúdos a fim de atingir melhores resultados. Esse método já foi aplicado nos EUA, Austrália, Chile e Reino Unido e após sua implementação identifica-se que em todos os casos o processo de privatização estava presente.

Em se tratando da formulação da BNCC e suas relações com o mercado Pinto e Melo (2021) são convergentes ao pensamento de Freitas (2015) sobre a possibilidade da abertura de mercados relacionado a consultoria, materiais didáticos e midiáticos, além de empresas avaliadoras da qualidade do ensino a fim de ofertarem estes serviços nas parcerias público-privadas e posteriormente, atuarem na formulação de conteúdos curriculares e assumirem o papel administrativo das políticas educacionais. E Rodrigues (2021) denomina esse movimento como “(...) participação de think tanks (novos fazedores de políticas públicas), seja por meio do ‘terceiro setor’, em especial as fundações e consultorias privadas, geralmente ligadas ao capital financeiro (ITAÚ, BRADESCO, UNIBANCO), as ONGs e as representações dos organismos internacionais” (Rodrigues, 2021, p.30).

Os autores analisaram o plano curricular de Minas Gerais, o qual foi objeto de análise e comparação com a Lei nº13.415/2017 e da BNCCEM, podendo compreender que há uma tendência à privatização “na figura de plataformas de ensino, material didático, consultorias, bem como no estabelecimento de parcerias público-privadas para oferta dos itinerários formativos responsável pela formação técnica e profissional” (Pinto e Melo, 2021, p.14). Em especial sobre este itinerário, Gomides (2022) declara isso chama a atenção dos empresários para adquirir controle sobre o conhecimento ofertado, a partir do processo vetorial de setorização, descentralização e privatização da educação.

As autoras Pinto e Melo (2021) declaram que o processo de privatização que a educação vem enfrentando leva ao abismo os estudantes de escolas públicas, pois elas declaram que “não os preparam para o mercado de trabalho tampouco para as universidades” (Pinto e Melo, 2021, p.13), elas ainda acrescentam que o objetivo real da reforma do ensino médio é preparar futuros trabalhadores para postos de trabalhos destituídos de direitos e o autoemprego, atualmente chamado de empreendedorismo. Assim também Lima (2022) visualiza que o interesse por trás

da legislação é em formar “trabalhador explorado, bem mandado, vendendo a preço ínfimo a sua força de trabalho, a serviço do seu senhor que chamamos de ‘Estado’” (Lima, 2022, p.66).

Já para Kozakowski (2022) e Lima (2022) a reforma desqualifica o ensino médio e a formação profissional e técnica. Alegando que as possibilidades de aprendizagem trazidas pela reforma se dão por meio da terceirização, privatização e precarização. Pois ela “abre espaço para a ratificação e publicização do ensino”. Enquanto para Rodrigues (2021, p.186) há um “profundo retrocesso favorável ao (neo) produtivismo, à fragmentação, ao economicismo e ao apelo gerencial e concorrencial na educação”.

Na visão de Pinheiro, Evangelista e Moradillo (2020),

O ensino de ciências conivente com o interesse de alguns grupos pode representar que a criticidade do letramento científico não vá ser posta em prática, visto que o mercado não visa o pensamento questionador da futura/futuro profissional, mas, sim, que essa/esse profissional apenas saiba receber ordens e instruções, contribuindo para a manutenção de quem pensa versus quem faz. (Pinheiro; Evangelista; Moradillo, 2020, p.255).

Enquanto Beltrão (2019, p.71) resgata o pensamento de Freitas (2012) para citar a tendência tecnicista na Educação, chamando-a de neotecnismo sendo uma proposta composta por três categorias a responsabilização, a meritocracia e a privatização. O autor discursa que a responsabilização é composta por “testes para o estudante, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções”. Isso, na visão do autor, exige um caráter meritocrático visto a exposição pública e reações públicas diante dos resultados que seriam as recompensas e sanções. Já a privatização é desenvolvida por duas vias a endoprivatização e a exoprivatização, como já citado anteriormente.

Mas ele ainda acrescenta que a privatização pode apresentar-se como parcerias do tipo “escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado”, gestão privada, “cheques-ensino” pago pelo Estado, interferência no currículo, na prática pedagógica e na avaliação. Por parte de empresas, instituições, organizações não governamentais, entre outras (Beltrão, 2019, p.72). O autor também identifica que os Estados de Pernambuco, Goiás, Mato Grosso e Pará já anunciaram o interesse em promover parcerias de gestão/administração direta para instituições não estatais.

Essa realidade também é verificada por Gomides (2022) quando fala que a privatização atualmente se expõe na disputa de interesses e correlações de forças no Estado. Isto é disputa pelo conteúdo e controle. Assim, baseando em Rikowski (2017) que chama isso de “projeto de restauração de classe” significa o desenvolvimento do capitalismo e controle das instituições de ensino. Conforme o autor ao dialogar com o pensamento de Peroni (2020) o setor privado

organiza a escola obtendo o controle sobre a formação profissional do docente, monitorando por meio de avaliações e produzindo o conteúdo trabalhado nas aulas e a gestão, controlando a produção do conhecimento e cerceando a atuação docente. Além disso, o autor ressalta que “o privado atua com o aval do público, que tem a mesma perspectiva política de classe e, por isso, o contrata” (Gomides, 2022, p.63).

Para Serafim (2018) a qualidade na educação que está sendo exigida se dá por eixos bases ancorados na eficiência da gestão, conforme premissa do gerencialismo, e competitividade através do processo de avaliação. O autor concorda com os demais autores mencionados aqui quando pontua que o objetivo que se espera com a reforma é de diminuir as funções públicas do Estado isto é, o avanço da privatização nos serviços públicos para obter controle dentro da produção de conhecimento a fim de garantir eficiência e efetividade daquilo que se tornou um serviço privado preservando a autonomia e a descentralização para gerar mercado.

Segundo o autor, a descentralização realizada pela administração pública não vem acompanhada de financiamento para tal, deixando livre a possibilidade e/ou as portas abertas para a privatização, ou seja, para contratar serviços meios, com parecerias público-privadas e contratação de docentes sem a qualificação adequada que atenda ao cargo, o que leva a precarização do trabalho e enfraquecimento do serviço público com ausência de concurso público em determinadas áreas.

Em suma, o processo de privatização possui um importante papel de atuação na reforma do ensino médio, o qual foi muito bem descrito por Freitas (2022) em suas conclusões, em especial ao retratar que:

No entanto, o que observamos, ao final deste trabalho de pesquisa, foi que a Reforma do Ensino Médio acelera a privatização da escola pública, abrindo novas e renovadas oportunidades de vendas de bens e serviços educacionais, induzindo a terceirização do ensino médio por meio das parcerias público-privadas e intensificando a inserção de normas, técnicas e valores do mundo empresarial no âmbito escolar. Assim, ao contrário do alegado na propaganda oficial, ela aprofunda o afastamento de estudantes, professores e toda a comunidade escolar dos centros de tomadas de decisões e intensifica a tutela do grande capital sobre as definições das diretrizes educacionais (Freitas, 2022, p.137).

Nesse sentido, embarcaremos no segundo capítulo nas legislações do NEM para identificar tais recomendações e analisar a relação dos Itinerários Formativos com o mundo do trabalho, entende-se que este projeto é um plano para a classe trabalhadora não transcender socialmente pela aquisição do conhecimento via serviço público. Para isso, utilizar-se-á do balanço realizado das produções acadêmicas a respeito do tema, a fim de promover a discussão considerando os principais apontamentos dos pesquisadores da teoria social crítica sobre o tema

e direcionando seus estudos para a preocupação com o aprofundamento da desigualdade social e da dualidade educacional.

### **3.1.2 Sistemas Avaliativos e Gestão por resultados**

Os trabalhos acadêmicos com a centralidade nos assuntos sobre o Novo Ensino Médio exprimem a ideia que não se trata apenas de uma alteração curricular, mas sim de uma reforma em todo sistema educacional brasileiro, promovendo alterações nas responsabilidades no âmbito da União, Estados, Municípios e na própria gestão das escolas. A reforma possui enquanto objetivo central a mudança nos currículos, mas antes de falar dele propriamente, debateremos, a partir das análises encontradas, esse elemento que está sendo posto em destaque, tanto quanto os currículos, que é a avaliação. A maioria dos autores entendem que o Sistema de Avaliação é o carro chefe que conduz as mudanças na educação. É devido aos seus resultados analisados por aproximadamente 10 anos que se chega à conclusão de que alterações são necessárias na gestão escolar, nos currículos, na formação de educadores, entre outros para que seja possível alcançar melhores resultados de desempenhos e aprendizagem.

Por sua vez, a grande crítica que faz são os meios que os governos do Brasil aderiram para alcançar determinado objetivo. Faz-se o uso da gestão gerencial para organizar toda a política e utiliza-se como principal ferramenta a avaliação por resultados que mensuram os níveis de qualidade na educação e promoverem intervenções para “solucionar” os problemas. A gestão gerencial, ela é baseada em ideologias mercadológicas e defendem os interesses do capitalismo, os quais são seletivos e meritocráticos. Entretanto, ao considerar a realidade brasileira, questiona-se de que modo isso poderá auxiliar na educação pública brasileira, visto que as demandas são diversas e cada região do país possuem particularidades e demandas muito mais urgentes, em suas condições física; estrutural e financeiramente, para que após vencer esses obstáculos seja possível considerar os currículos como um fator fundamental para gerar melhores desempenhos na avaliação.

Portanto, os autores consideram que na visão empresarial de gestão da educação, existe um olhar muito distorcido da realidade brasileira, o que mais tem a prejudicar e a ampliar as desigualdades já existentes do que melhorar a qualidade na educação. Neste sentido, analisaremos a seguir, as perspectivas que trazem os autores de produções acadêmicas sobre as tendências de gestão e por meio das avaliações por resultando para a educação brasileira. Para que seja possível compreender mais adiante os direcionamentos da BNCC e dos currículos no novo ensino médio.

Considerando a temática abordada, entre os trabalhos analisados, não foi possível identificar a discussão nas obras de Melo e Santos (2023); Pinheiro, Evangelista e Moradillo (2020); Corrêa e Garcia (2018). Não sendo este um dos assuntos centrais de suas pesquisas. Já para Marcelino (2021); Gomides (2022); Serafim (2018); Beltrão (2019); Pinto e Melo (2021); kozakowski (2022) e Rodrigues (2021) houve a discussão relacionada a este assunto, e verifica-se entre as análises selecionadas as seguintes perspectivas em comum, que constam no quadro número 5 abaixo.

**Quadro 5. Assuntos recorrentes sobre os sistemas de avaliação e Gestão escolar**

Assuntos abordados	Número de obras	Autores das obras
Apontam a gestão empresarial na reforma da educação	07	Marcelino (2021); Gomides (2022); Serafim (2018); Beltrão (2019); Pinto e Melo (2021); kozakowski (2022) e Rodrigues (2021)
Atuação de instituições privadas nas políticas e na gestão da educação pública (tendência)	05	Pinto e Melo (2021); kozakowski (2022) e Rodrigues (2021); Serafim (2018); Gomides (2022)
Discursam sobre a qualidade, mas objetivam a competição entre as escolas (ranqueamento)	04	Marcelino (2021); Gomides (2022); Pinto e Melo (2021); Rodrigues (2021)
Entendem que os dados produzidos nas avaliações não compreendem toda a complexidade da realidade social brasileira	04	kozakowski (2022); Rodrigues (2021); Marcelino (2021); Gomides (2022);
Abordam os desafios de gestão na educação com a reforma	02	kozakowski (2022); Gomides (2022);

Fonte: elaborado pela própria autora.

Pinto e Melo (2021) citam que nos anos de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso aplicou-se algumas reformas nos serviços públicos, por meio de conceitos aproximados ao modelo gerencial, como qualidade; competitividade; eficiência e eficácia, os quais são advindos do setor privado, segundo os autores. Esse modelo é responsável por alterações em diversos setores da política educacional no que se refere ao financiamento; sistema de gestão e avaliação, além do currículo escolar que por ser alterado, modifica também as condições de trabalho nas instituições. Sobre esse governo, Rodrigues (2021) destaca os principais marcos de alteração na educação neste período que culminou na aproximação dessa política a ideais e interesses neoliberais, ela cita a “LDB de 1996; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e etc” (Rodrigues, 2021, p.50).

Considerando que cada alteração que há diante das crises do sistema capitalista, interferem no formato de educação e no currículo, logo, isso gera instabilidade que desqualifica o trabalho dos educadores e sua formação, visto que estão cada vez mais limitados em expressar sua autonomia. Conforme a mesma autora, verifica-se a relação entre as crises do sistema capitalista com o mundo do trabalho, os quais influenciam diretamente na formação dos jovens do ensino médio, por meio das reformas que alteram currículo; formação dos educadores e avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Rodrigues, 2022). Em se tratando do Novo Ensino Médio, Freitas (2022) declara que a argumentação que levou a formulação de uma reforma foi a partir dos elevados índices de abandono escolar e baixo aproveitamento dos estudantes nos sistemas avaliativos.

Conforme a perspectiva de Marcelino (2021, p.49)

meritocracia como referencial de qualidade e competência no âmbito das políticas educacionais, atrelados ao modelo empresarial em defesa dos princípios capitalistas e neoliberais, compreendemos a realidade a partir da análise das formas materiais de organização da sociedade, ocorridas ao longo da história da humanidade, levando em consideração que as relações entre os diferentes sujeitos e o lugar que estes ocupam na cadeia produtivo-econômica têm determinado, concretamente, relações desumanas e de exploração por parte dos indivíduos que detêm o poder econômico em relação aos indivíduos que não detêm.

Os autores Pinto e Melo (2021) destacam que a avaliação, juntamente com o currículo forma importantes aspectos para que o setor privado conquistasse espaço do mercado educacional após a publicização da educação, chamada de reforma Bresser-Pereira, os empresários do setor educacional, valorizam a qualidade do currículo, como um diferencial do setor privatista. Os autores destacam que o interesse em desenvolver capacidades técnicas já no ensino básico com o intuito de recrutar trabalhos futuros não é novidade na educação, sendo os modelos de gestão voltados a atenderem essa demanda a partir de currículos flexíveis, sendo este o eixo central da reforma do ensino médio.

Os autores Pinto e Melo (2021) identificam no primeiro governo de Romeu Zema<sup>2</sup> estudos para a implementação de escolas público-privadas, através do repasse da gestão das escolas públicas para o setor privado. No entanto, para os autores, esse modelo, tendo em vista a experiência do Chile, nada mais é do que um repasse dos recursos públicos para o setor privado, o que não corresponde na qualidade da educação, pelo contrário, constata-se precarização e deterioração da qualidade educacional. Para Rodrigues, essas reformas estão

---

<sup>2</sup> O primeiro mandato de Romeu Zema como Governador do Estado de Minas Gerais foi de 2019 a 2022. Ele foi reeleito e continua no cargo em seu segundo governo a partir de 2023 até o presente momento desta pesquisa.

“sob críticas não somente de estudiosos, mas, também, dos pais dos alunos que se colocam contra tais modelos pautados na lógica empresarial de desempenho, medido por um sistema de avaliação padronizado em larga escala visando formular rankings” (Rodrigues, 2022, p.79).

Atualmente no Novo Ensino Médio, cobra-se das escolas a organização física e a gestão pedagógica que asseguram o desenvolvimento das exigências da nova BNCC. E para garantir a qualidade tão almejada, procura-se por terceirizar a responsabilidade de organização das escolas para implementação das reformas do NEM. Sendo mais comum parcerias com ONGs, fundações e institutos privados afim de avaliar o desempenho estudantil das escolas públicas. Caso os resultados da avaliação serem considerados insatisfatórios, a responsabilidade cai sobre a gestão do sistema educacional e educadores por meio do modelo *accountability* que se apoiam na gestão empresarial a logística para reorganizar o sistema público de ensino, conforme Marcelino (2021). “Tal empreendimento tem o intuito de fazer valer a visão de educação como mercadoria (ofertada pela relação custo-benefício” e formadora de mão-de-obra especializada (pelas competências e habilidades adquiridas na escola)” (Rodrigues, 2022, p.11).

Dessa forma, o setor privatista encontra meios de assessorar a educação pública para atingir os objetivos de “qualidade” oferecendo-lhes materiais didáticos, cursos voltados a formação, modelos de currículo e avaliação que se encontram alinhadas à BNCC para atingir os referidos objetivos de melhoria (Pinto; Melo, 2021) (p.10). Sobre esse assunto Rodrigues (2022) afirma que

Esse movimento “pela educação” mobiliza um mercado bilionário que envolve, da construção civil, à compra de equipamentos e materiais didáticos, à capacitação de educadores por técnicos e consultorias privadas. Nessa lógica de gestão, os educadores são usurpados do controle sobre o processo de ensino (do planejamento, à execução, passando pela avaliação) que se materializa pela socialização do conhecimento historicamente produzido (Rodrigues, 2022, p. 37).

Em relação as empresas parceiras que atuam no desenvolvimento da gestão educacional em apoios financeiros às pesquisas realizadas por pesquisadores externos estão Itaú Social, Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas e Instituto Península. Já as parceiras que auxiliam na qualidade do ensino médio, reestruturando a gestão, a avaliação de instrumentos, recursos pedagógicos para a implementação estão: Todos pela Educação, Fundação Lemann, Inspirare e Nova Escola (Rodrigues, 2022).

A autora declara que em 2014 a presidenta Dilma já havia declarado o esgotamento do ensino médio que estava em vigência, em se tratando do currículo e a das avaliações, justificando que havia números excessivos de disciplinas no ensino médio. Após o golpe de 2016, o governo abriu as portas para o empresariado da educação, os quais assumiram a

responsabilidade pela qualidade do ensino. Conforme a autora: “para o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de instrumentos, recursos pedagógicos e de gestão, formação e tecnologias para a melhoria da qualidade do Ensino Médio: Fundação Lemann, Nova Escola, Inspirare, Inep, Observatório do PNE (Todos pela Educação)” (Rodrigues, 2022, p.69-70).

E este projeto obteve continuidade nos anos seguintes, pois Rodrigues (2022) considera que a gestão do governo de Jair Bolsonaro possuía características de autoritarismo e conservadorismo. Defendendo assim os interesses empresariais e da nova direita na educação. Enquanto Beltrão (2019, p. 237) elenca as reformas advindas desse governo como: “a reforma do ensino médio, o movimento escola sem partido, a gestão educacional de inspiração empresarial, a política de vouchers, o ensino à distância na educação básica e a militarização das escolas”

Em relação aos índices analisados no período que antecedeu a implementação da reforma do Novo Ensino Médio, segundo Rodrigues (2022, p.100),

o modelo atual do EM não tem respondido de forma satisfatória aos desafios das mudanças que vem ocorrendo mundialmente e que há uma “desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela” fato que, segundo o MEC e seus parceiros, “manifesta-se nos indicadores de frequência e desempenho” desse nível de ensino. Segundo esses parceiros em 2016, havia uma realidade escolar em que 28% dos estudantes de EM encontravam-se com mais de 2 anos de atraso escolar e que 26% dos estudantes que ingressavam nesse nível de ensino abandonavam a escola ainda no 1º ano. Alegavam, ainda, quanto ao IDEB, que a variação positiva dessa avaliação de larga escala fora de apenas 0,3 pontos, entre 2005 e 2011, ficando o EM estagnado, desde então, e, portanto, abaixo das metas estabelecidas (BRASIL, apud Rodrigues, 2022, p.100).

A avaliação tem sido utilizada como instrumento sinalizador de reprovação, evasão, faltas, disfunção idade/série, pois estes fatores influenciam nas avaliações de larga escala, as quais possuem o objetivo de elaborar ranqueamento de desempenho escolares. Os dados elaborados diante dessas avaliações promovem reações dos sistemas de ensino que muitas vezes culpabilizam os professores pelo fracasso na avaliação e os alunos pela falta de interesse no modelo curricular. Contudo, a autora declara que esses dados não mensuram a realidade concreta das escolas e os fatores socioeconômicos, sendo amplamente ignorados pelo sistema educacional (Rodrigues, 2022). Segundo Marcelino (2021) o modelo gerencialista não considera os aspectos sociais e culturais diante do percurso de avaliação social, mas ainda assim, haverá culpabilização dos atores da escola pelo baixo alcance nos escores.

Segundo Kozakowski (2022) o IDEB apresentou pouca diferença entre o aproveitamento dos últimos anos do ensino fundamental e o do ensino médio, resultando baixo nível de aprendizado, aprofundando assim as desigualdades do sistema, sendo confirmadas pelo

SAEB, o qual apresenta os desafios para combater a desigualdade e aprimorar o processo educacional. Os autores Pinto e Melo (2021) compreendem a partir da análise da BNCC que o foco em avaliação corresponde ao interesse de alcançar melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e por consequência nas avaliações externas, a fim de melhorar o ranking diante de outros países.

Nesse sentido, a preocupação com a qualidade da educação não está voltada a formação humana e crítica, mas sim em atender ao que será cobrado nos exames de avaliação. Assim como Melo e Santos (2023) também identificam que a reforma do ensino médio visa uma gestão com foco em resultados e reformulação no trabalho e na formação de professores.

Em virtude desse processo de avaliação Rodrigues afirma que,

A avaliação em virtude do novo currículo torna-se um espetáculo nacional, visando ranquear escolas, propagandear desempenhos e/ou fracassos e comparar os sucessos e insucessos escolares, deixando a ideia de que os professores e os alunos individualmente, são os responsáveis exclusivos por esse desempenho e não o sistema que produz tal realidade. (Rodrigues, 2022, p.51)

Em relação as soluções propostas, conforme Rodrigues (2022), são oriundas por meio das orientações das organizações internacionais aos países sejam eles desenvolvidos ou em desenvolvimento, A autora declara que as avaliações de larga escala podem levar a alterações profundas nas políticas de organização educacional e diretrizes, como é o caso do Projeto Político Pedagógico, que são formulados a partir das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e que possui sua gênese no relatório de Delors, o qual utilizou o termo emblemático: “aprender conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser” (Silva *apud* Rodrigues, 2022, p.44).

Segundo Marcelino (2021, p.109), o gerencialismo imposto nas políticas públicas é marcado pelo modelo “ (...) proposto pelos princípios do mercado, é materializada na educação básica na forma de novas exigências em busca de obter qualidade, resultados, avaliação externa, meritocracia, responsabilização docente, controle e padronização curricular (...)”. Já para Rodrigues (2022) apresenta-se como modelo de responsabilidade a ser seguido o *accountability* dos Estados-nação a serem acatados a fim de definir padrões de qualidade, a autonomia escolar, descentralizando o sistema educacional, com o objetivo de promover avaliações em grande escala sobre o aprendizado a serem comparados com os indicadores internacionais por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Nesse sentido, na perspectiva desta autora a escola se transforma em uma estratégia de contabilidade, a qual promoverá recompensas ou punições diante dos resultados obtidos (Rodrigues, 2022). E para Beltrão a avaliação por resultados visa avaliar as escolas, os alunos

e os professores, e a partir dos resultados obtidos será condicionado as verbas e distribuído os recursos da educação conforme os critérios estabelecidos.

Dessa forma, a avaliação mensura o desempenho e que para os gestores é sinônimo de comprovação da aprendizagem, na visão de Marcelino (2021) e Rodrigues (2022), com o intuito de formar sujeitos produtivos e moldados a uma empregabilidade imediata. Logo a função da educação fica estritamente associada à conteúdos mínimos e técnicos, desvalorizando a formação e liberdade do professor em sala de aula, o que compromete a didática e o ensino pedagógico (Rodrigues, 2022). Nesse sentido, a partir de uma análise crítica sobre a situação, entende-se que

É preciso que, enquanto coletivo de educadores, trabalhadores, pais e estudantes, possamos refletir qual o papel da escola pública e o que desejamos a partir dela e com ela, pois as estratégias que visam confundir os reais interesses da classe dominante são bem estruturadas e assumem o discurso neoliberal com narrativas que usam, arbitrariamente, categorias progressistas, como por exemplo, a participação, gestão democrática, controle social, autonomia, mas que na verdade, por trás das aparências, visam limitar e fragmentar a luta coletiva dos grupos que estão à margem dos bens econômicos e culturais produzidos pela sociedade. Quanto mais uma pequena parcela da população acumula, dentro do mecanismo de produção capitalista, mais pessoas obterão menos bens e terão menos condições de sobreviver (Marcelino, 2021, p.52).

Rodrigues (2021) traz a reflexão sobre a preocupação quanto ao processo e organização do conhecimento, nas diversas regiões do país, quando se sabe que a gestão está voltada a avaliação de desempenho. Reestruturando assim, todos os aspectos que envolvem a estrutura educacional, por meio de mecanismos legais até chegar nas instituições e no modo de conduzir os conteúdos, ressaltando a autora que não há posicionamento neutro, visto que a sociedade de classes possui interesses conflitantes e a escola possui um papel social e político fundamental, no que tange aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos à classe explorada, promovendo de maneira generalizada o enriquecimento intelectual da população (Rodrigues, 2022).

Diante do novo modelo aplicado, as responsabilidades que se são compostas pelo modelo *accountability*, segundo a autora, requer aspectos de organização social, política e econômica, sendo compostas pelas competências da sociedade, em suas organizações e demandas sociais; do Estado, quanto governo e do mercado, com a gestão dos recursos humanos; respectivamente. Ao considerar o ensino médio e a implementação da reforma em diferentes realidades escolares em todo território nacional, considera-se a função do ensino médio adentrando no debate sobre sua identidade, se ele é específico para formação geral ou se há a necessidade da formação profissional, sendo considerado muitas vezes insuficiente para atender toda demanda (Rodrigues, 2022). Na perspectiva crítica de Marcelino (2021, p.38)

diante do exposto, ela declara que “parte da necessidade de atender as demandas da sociedade com qualidade social, transparência na gestão e o controle social da ação e serviços do governo prestados à sociedade”.

Sendo assim, são responsabilidades técnicas da Secretaria de Estado da Educação, apropriar do seu espaço de gestão e promover um estudo pela Equipe Técnica Estadual para compreender a realidade local e assim organizar a implementação da reforma do Novo Ensino Médio e viabilização das alterações curriculares, por meio de um documento estadual em recomendação às escolas, sendo estas autorizadas e regulamentadas por meio dos Conselhos Estaduais e Municipais (Rodrigues, 2022). Em Marcelino (2021) tem-se o exemplo da realidade pernambucana na gestão educacional escolar. Conforme a autora,

A rede estadual de Pernambuco vem empregando, desde o ano de 2007, um novo modelo de gestão governamental com foco no conceito de governança transposto das administrações privatistas do mercado. Esse tipo de modelo de gestão, na área da educação, é visto como um modelo que consolida a eficiência e eficácia nos resultados do desempenho das aprendizagens dos estudantes, através de mecanismos de controle via recursos tecnológicos que são manipulados por técnicos estrategistas das ações ocorridas no ambiente das escolas, acompanhando esses resultados através de sistemas de informações que são alimentados constantemente como controle social da educação pernambucana. (P.185)

Rodrigues (2022) rebate afirmativas uma boa gestão substitui investimentos que são fundamentais para a educação. Sendo contraditório essa análise, ao se comparar aos países como Estados Unidos e Suécia que recebem mais investimentos na educação do que o Brasil. Além disso, conforme Marcelino (2021, p.182)

O modelo atual de educação, defendido pelos empresários da educação, respalda-se nas reformas educacionais que foram implantadas nos Estados Unidos na era Bush e na Inglaterra com Margareth Teacher, no entanto, essa forma de entender a educação com princípios empregados nas administrações das empresas, não considera os aspectos sociais e culturais envolvidos nos processos de avaliação dos resultados das escolas, estudantes e professores, culpabilizando-os pelos possíveis alcances ou não das metas estabelecidas.

Beltrão (2019) declara que há uma tendência em adotar a gestão gerencialista baseadas em ideologias empresariais ao invés de executar a gestão democrática. Lima (2022) analisa o movimento de redução dos currículos como tendência a ser seguida visto que países desenvolvidos aderiram o mesmo modelo, como é o caso dos Estados Unidos, Chile, Austrália e Portugal, sendo esta uma recomendação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que nada mais é do que um grupo de representantes de 37 países que debatem problemas e buscam soluções para o desenvolvimento de competências na avaliação com foco em resultados.

Lima (2022) e Marcelino (2021) alegam que foi destinado ao poder da União a responsabilidade de avaliação das escolas, para mensurar a qualidade da aprendizagem e obter o controle do conteúdo pedagógico, avaliando a escola, os professores e alunos. “Temos uma educação a serviço da classe dominante, o que se traduz em políticas públicas uníssonas a essa questão (Lima, 2022, p.98).

Freitas (2022) afirma que as avaliações passam a determinar se a educação é boa ou ruim para a opinião pública, que somente assistem os resultados sem analisar o modelo de avaliação. Nesse sentido, “em última instância, a função da avaliação não é simplesmente avaliar, mas impor formas de controle da atividade educacional” (Freitas, 2022, p.63). O autor entende que a avaliação seja a própria geradora de reformas educacionais, pois em sua leitura os sistemas de avaliação e as reformas escolares são elementos indissociáveis do mecanismo de controle.

Ele explica que,

Ao mesmo tempo, sistemas de avaliação educacional fortaleceram-se, transformando-se em poderosas “ferramentas políticas” para justificar, induzir e modelar reformas educacionais. As avaliações, além disso, vêm delimitando o modo como as deficiências e distorções educacionais são percebidas e solucionadas, ditando os parâmetros pelos quais se julga o que é uma “educação de qualidade”, definindo, portanto, todo um modo de ser da educação. (Freitas, 2022,p.135)

Portanto, as deliberações impostas pela gestão empresarial com objetivos neoliberais não consideram os espaços de democráticos para realização de discussões entre os diversos setores e linha de pensamento sobre a educação para elaboração do planejamento sobre as ações para alcançarem melhores resultados. O que se expressa é o contrário disso, os próprios números apontam medidas coercitivas e uniformes para todas as realidades por meio de um quadrate, isto é, a gestão por resultados se apresenta de forma técnica e conservadora, não permitindo um amplo debate sobre as medidas implantadas nas reformas educacionais, pois o que expressam “qualidade” são os números definidos em avaliação e não a análise da realidade social, juntamente com outros dados e discussão ampliada sobre o tema.

Diante do exposto, no item a seguir, analisaremos a implantação do Novo Ensino Médio diante das exigências educacionais de cunho neoliberal que refletiu-se até aqui em ordenamento das organizações multilaterais e suas tendências. Analisaremos também a relação do ensino médio, pré estabelecido para a escola pública, e o mundo do trabalho, enquanto o futuro dos jovens da classe trabalhadora, na perspectiva crítica das pesquisas analisadas.

### 3.2 A PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO E A RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO

Apresenta-se a categoria de análise 2, a qual aborda a lei 13.415/2017 e seus efeitos no currículo escolar e na vida das juventudes brasileira. Considerando a discussão sob a lei, a implementação, entre outros assuntos relacionados, construiu-se um novo arranjo textual, isto é, novas produções acadêmicas foram selecionadas para contribuir com o debate, enquanto outras foram excluídas, assim como houve outras que permaneceram na discussão. A escolha dos textos, se deram por meio de um estudo sobre os resumos dos textos selecionados, os quais muitas vezes evidenciam uma temática que dialoga com os nossos objetivos e categorias, no entanto, não contemplam todas as temáticas da nossa discussão, por isso houve a necessidade de articular três arranjos textuais, para atender ao nosso debate. Entre os trabalhos acadêmicos selecionados para a análise, conforme Quadro 6.

**Quadro 6. Obras que compõe a segunda categoria de análise de conteúdo**

<b>Autores</b>	<b>Titulação</b>	<b>Tipologia textual</b>	<b>Ano</b>
Melo; Santos	CURRÍCULO CULTURAL E BIOLOGIA NA AMAZÔNIA: ANÁLISE CRÍTICA DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ	Artigo CAPES	2023
Roggero; Bauer; Carvalho; Tavares	(APRESENTAÇÃO) DOSSIÊ: POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE HEGEMONIA CONSERVADORA	Artigo CAPES	2022
Kozakowski	A IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE TERRA ROXA: TEXTO E CONTEXTOS	Dissertação (UNIOESTE)	2022
Rodrigues	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ESTADO DO MARANHÃO	Dissertação (UFMA)	2021
Marcelino	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: TENSÕES E CONTRADIÇÕES NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Tese (UFPB)	2021
Pinheiro; Evangelista; Moradillo	A REFORMA DO “NOVO ENSINO MÉDIO”: UMA INTERPRETAÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS COM BASE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA	Artigo CAPES	2020
Gomides	NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/17): DESVELANDO A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA	Tese (UFPB)	2022
Alves	REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOB A LEI Nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?	Tese (UFU)	2022
Ribeiro; Zanardi	O NOVO ENSINO MÉDIO E A LIBERDADE DE ESCOLHA	Artigo CAPES	2020

Vargas; Vicente; Dantas	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS NO NOVO ENSINO MÉDIO: A DUALIDADE PRESENTE NAS HABILIDADES ESPECÍFICAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Artigo CAPES	2022
Silveira; Ramos; Vianna	O “NOVO” ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS SOBRE A RETÓRICA DA REFORMA, JUVENTUDES E O REFORÇO DA DUALIDADE ESTRUTURAL	Artigo CAPES	2018
Lima	ÁRVORE VELHA, RAÍZES PROFUNDAS E OS FRUTOS? AS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NO NOVO ENSINO MÉDIO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	Tese (UFBA)	2022
Freitas	ENSINO MÉDIO PERSONNALITÉ: PRESTIDIGITAÇÕES DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	Dissertação (UNICAMP)	2022
Godoi	A LEI 13.415/2017 DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM AS ORIENTAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA O ENSINO MÉDIO	Dissertação (UNIOESTE)	2022

Fonte: elaborado pelo autor

Nesta categoria abordaremos a discussão do Novo Ensino Médio (NEM) sobre a perspectiva crítica dos autores das produções acadêmicas aqui analisadas. Considerou-se os assuntos mais recorrentes nas obras, as alterações na LDB/1996 e na BNCCEM para a reorganização do currículo, sendo a mudança central a inclusão dos Itinerários Formativos (IF) e a ampliação da carga horária para 1.800 horas. Além disso, considerou-se pertinente explicar sobre a relação desses IF com o mundo do trabalho, buscando compreender os reais sentidos e interesses sobre essa reforma.

Pois, identificou-se que as reformas educacionais e a tentativa de inserção do ensino profissionalizante não são novidades na história da educação brasileira, a qual ainda não conseguiu solucionar seus desafios. Como afirma Alves (2022, p.203) sendo o Novo Ensino Médio é um reflexo de diversas medidas que modificaram a educação desde a década de 1990 a partir da qual a “intenção era atender à demanda do setor econômico-produtivo da sociedade brasileira, qual seja: oferecer uma formação profissional, instrumentalizada para o jovem ingressar no mercado de trabalho”.

Silveira, Ramos e Vianna (2018) entendem que o Ensino Médio é composto por inúmeras reformas ao longo da história, e que os desafios dessa fase educacional sempre estão relacionados a qualidade educacional, a precarização do trabalho docentes, a universalização, igualdade do acesso, entre outros. Havendo, além disso, a disputa entre a formação curricular,

se ela estará voltada ao ensino propedêutico, com a formação geral, ou se buscará pela formação técnica, formando profissionais para o mercado de trabalho.

Nesse sentido pode-se afirmar que diversos desafios da educação estão relacionados aos problemas estruturais do sistema capitalista e do modelo político neoliberal, o qual visa a mínima intervenção do Estado nas políticas sociais, não fornecendo todos os recursos necessários para o aumento da qualidade na educação.

No entanto, o discurso foge dessa relação, camuflando a justificativa com acusações sobre a gestão e planejamento do setor público, alegando que os recursos não são utilizados da maneira correta, sendo mais viável a terceirização, a implementação da gestão empresarial e/ou a contratação de consultorias empresariais para melhor gerenciamento das instituições. Contudo, sabe-se que a tendência da gestão privativa é gerar a competitividade, a seletividade e aumentar a segregação já existente. [...] “A busca de uma educação gerencialista condizente com as demandas do sistema de produção capitalista, bem como de um estudante – futuro trabalhador – mais flexível e adaptável ao mercado de trabalho” (Gomides, 2022, p.134).

Sendo assim, também é um desafio o combate ao dualismo estrutural, o qual intensifica a desigualdade social e educacional no país. Pois, percebe-se que as alterações realizadas no Novo Ensino Médio também são vistas como um desafio diante da realidade da educação nacional, na perspectiva de Kozakowski (2022) a reforma no Ensino Médio estabelece a ampliação da carga horária escolar, no entanto o que se percebe é o esvaziamento do ensino, diante dos arranjos curriculares havendo apenas as disciplinas de Português e Matemática como obrigatórias nos três anos.

### **3.2.1 A Relação do Novo Ensino Médio com o Mundo do Trabalho**

Verifica-se a seguir, as perspectivas mais recorrentes sobre a temática do mundo do trabalho associada a nova proposta curricular, como pode-se observar no Quadro n.7.

**Quadro 7. Apontamentos mais recorrentes na análise sobre a relação NEM e mundo do Trabalho**

ASSUNTOS	Nº DE PRODUÇÕES ACADEMICAS	AUTORES
Inserção precoce do jovem no mercado de trabalho	08	Kozakowski; Rodrigues; Marcelino; Pinheiro, Evangelista, Moradillo; Gomides; Alves; Silveira, Ramos, Vianna; Lima;
Precarização da formação humana	09	Melo e Santos; Kozakowski; Rodrigues; Marcelino; Pinheiro, Evangelista, Moradillo; Gomides; Alves; Silveira, Ramos, Vianna; Lima;
Projetos educacionais em disputa	13	Melo e Santos; Roggero, <i>et al</i> ; Kozakowski; Rodrigues; Marcelino; Pinheiro, Evangelista, Moradillo; Gomides; Alves; Vargas, Vicente, Dantas; Silveira, Ramos, Vianna; Lima; Freitas; Godoi
Principal objetivo: atender as exigências mercadológicas	12	Melo e Santos; Roggero, <i>et al</i> ; Kozakowski; Rodrigues; Marcelino; Pinheiro, Evangelista, Moradillo; Gomides; Alves; Vargas, Vicente, Dantas; Lima; Freitas; Godoi

Fonte: Elaborado pela autora

Principalmente com a chegada do Novo Ensino Médio, nota-se um incentivo por parte do Estado em modificar o pensamento juvenil com a promessa de modernização, sendo ela a flexibilização curricular, como um projeto para inserção imediata do jovem no mercado de trabalho, o que traz para os jovens de escola pública uma formação precária, visto que, com a inserção precoce no mercado de trabalho, os jovens da classe trabalhadora podem lidar com o desemprego, com a precarização do trabalho e o que muitas vezes levam a evasão escolar, escolhendo exclusivamente a atividade laboral e abandonando os estudos antes de concluir, o que gera mais precarização (Silveira, Ramos, Viana, 2018).

A autora Kozakowski (2022) também constata a partir de sua pesquisa, que muitos jovens priorizam o mercado de trabalho em detrimento do ensino médio, tornando a sua força de trabalho mais desvalorizada, logo, com a ampliação da carga horário na escola, a tendência é que estes jovens abandonam os estudos, contraditoriamente ao que vem pregando as propagandas do governo sobre a reforma. A autora possui a hipótese de que esta reforma potencializa as desigualdades educacionais, diante dos projetos educacionais em disputa. Para Lima (2022) o Novo Ensino Médio, a partir da alteração curricular, além obter enquanto objetivo a preparação do jovem para o mercado de trabalho ele também o prepara para aceitação os postulados do credo liberal

Para Roggero, *et al* (2022) a disputa se encontra em equacionar os interesses em preparar os indivíduos para a educação propedêutica ou para a formação profissional, o que leva uma indefinição da identidade juvenil, segundo os autores, devido às relações que são estabelecidas entre o mundo do trabalho e a educação, elas são desenvolvidas conforme as variações na

composição material do sistema capitalista. Já Alves (2022) identifica os interesses da classe dominante e a função do ensino médio diante das exigências do capital. Segundo a autora:

A função do ensino médio nessa perspectiva – para a burguesia – é capacitar para a progressão nos estudos proporcionando para isso uma formação mais geral e abrangente possível para que o acesso ao ensino superior seja alcançado. Para os “outros”, estudantes da classe popular, filhos de trabalhadores, a finalidade é a preparação para se inserirem no mercado de trabalho. Configura-se (na verdade, mantém-se) a histórica estrutura dual da educação (Alves, 2022, p.201).

Logo, o acirramento entre o projeto pedagógico que irá ocorrer entre os sistemas educacionais de origem pública e privada serão discrepantes, visto que os interesses da classe dominante visam o aprofundamento do conhecimento intelectual, voltado ao ensino superior, enquanto as escolas dirigidas pelo Estado, com grande influência das ideologias neoliberais proporcionará o mínimo em conteúdo, o qual julga ser necessário para o ingresso imediato das juventudes no mercado de trabalho. Fazendo valer os reais interesses da classe dominante sobre a educação dos jovens trabalhadores.

Em relação ao campo político Rodrigues (2021) declara que

O processo de construção da Reforma e da BNCC é a expressão de um embate de projetos, que são explicitados nas discussões, elaboração, publicação dos documentos e, mais recentemente, nas ações visando a implementação da reforma e da BNCC (1ª, 2ª e 3ª versões da BNCC e a Lei nº 13.415/2017). Registram-se nesse percurso histórico, tanto as visões favoráveis à BNCC e a reforma do EM, quanto as oposições e críticas advindas das associações científicas, sindicatos e movimentos sociais, cientistas, educadores e estudiosos da questão da formação e do currículo (Rodrigues, 2021, p.82).

Nesse sentido, autores como Rodrigues (2021); Alves (2022); Lima (2022); Kozakowski (2022); Silveira, Ramos, Viana (2018) declaram que a implementação da Lei nº13.415/2017 foi aprovada e implementada sem promover toda discussão necessária para uma reforma curricular como esta. Ainda sobre um modelo de governo autoritário e antidemocrático, houve resistência da oposição composta por profissionais da educação, estudiosos sobre o assunto e movimentos sociais que lutam pelo direito da educação e da formação humana.

Conforme a análise de Rodrigues (2021), a tendência das reformas educacionais corresponde aos seguimentos da divisão social do trabalho, no qual há a segregação entre os que dominam e se apropriam de propriedades intelectuais como as novas tecnologias, processo de produção e do consumo, em oposição aqueles quem opera as máquinas e estão na linha de montagem, os quais possuíram menos acesso à educação e terá mais chances de submeter a trabalhos informais e sem direitos trabalhistas.

Em relação aos Itinerários Formativos o autor entende que os Itinerários Formativos voltados ao mercado de mercado de modo imediatistas serão incentivados às classes menos

favorecidas, enquanto o ensino mais aprofundado pertencerá a classe dominante. “[...] Uns terão acesso ao conhecimento científico (Itinerários de ciências da natureza e/ou das sociais e humanas), enquanto outros o Itinerário profissionalizante e um suposto Projeto de Vida” (Rodrigues, 2021, p.78).

Assim também analisam Silveira, Ramos e Vianna (2018) ao declarar que o Ensino Médio para a juventude tem sido baseado em conteúdos relacionados ao trabalho e ao que se denomina formação para a vida. “Essas reformas, enfatizando a atuação individual e empreendedora, têm defendido uma lógica de competências e habilidades como eixos estruturantes do currículo” (Silveira, Ramos, Viana, 2018, p. 107).

Seguindo a mesma perspectiva de análise, Pinto e Melo (2021, p.12) salientam que o princípio das competências e habilidades exigidas na reforma advém do empreendedorismo, “a base dessa formação, direcionando o foco para a constituição de sujeitos aptos ao mercado de trabalho, que correspondam ao perfil requerido: trabalhadores criativos, inovadores e flexíveis às mudanças, como também, trabalhadores empreendedores”.

Já para Gomides (2022, p.123) “a formação disponibilizada pela escola pública, (...) do Ensino Médio com a reforma, valoriza uma formação mais técnica e restrita, tendo em vista a divisão em itinerários. Assim sendo, o objetivo é a formação rápida de uma mão de obra, não de empreendedores”. Nesse sentido, a escola pode servir apenas como um instrumento da classe dominante em moldar a juventude pobre apenas para o trabalho, não permitindo a possibilidade de ascensão e transformação social.

A autora Kozakowski (2022, p.106) defende que o “Novo” Ensino Médio precisa fazer valer o acesso universal do jovem trabalhador. “Universalização da educação como direito, contemplando metas realistas, tendo em vista as demandas de educação do jovem da sociedade brasileira em face da realidade da vida social e produtiva”. Pois diante das metas estabelecidas a serem executadas, assegura-se o direito unitário da educação, isto é, garante-se que todos os estudantes, independente da classe social que estão inseridos, possuem o mesmo direito de acesso à educação e a cidadania.

Como vimos anteriormente a obrigatoriedade do ensino médio é um direito muito recente, sendo esta fase um campo de disputas composto pelo trabalho e pela conclusão e continuação do ensino propedêutico, a autora entende que o Estado precisa alinhar estratégias para que atenda a necessidade de todos, principalmente não cruzando com os compromissos profissionais dos jovens trabalhadores.

Segundo a autora (Kozakowski, 2022), a realidade brasileira mostra que em 2022 as matrículas do ensino médio no período noturno foram registradas aproximadamente 49,69%

somando ensino regular e EJA. Nesse sentido, os jovens optam em ingressar no mercado de trabalho durante o horário comercial, sendo esta a prioridade, e dirigir-se aos estudos no período noturno. No entanto, a autora declara que a partir das propostas do “Novo” Ensino Médio, muitos alunos do município de Terra Roxa, Paraná, repensaram o período de estudo, visto a possibilidade conciliar trabalho e escola.

Ela entende que a promessa por uma preparação adequada dos jovens para ingressar no mercado de trabalho, fez com que muitos adiassem o início da vida profissional, considerando aprimorar suas competências e habilidades por meio da oferta do Estado alinhado o mercado produtivo, diante da implementação dos Itinerários Formativos (Kozakowski, 2022).

Em relação aos Itinerários Formativos, Kozakowski (2022) assegura que essa proposta não é inédita na educação, citando o Decreto nº5.154/2004 como exemplo, a qual expressava a ideia de uma educação unitária voltada a prática social e ao trabalho, com o intuito de alcançar a totalidade por meio da formação humana. Isto é, o desenvolvimento de capacitações que promovessem aptidões para a vida produtiva e social dos estudantes. Contudo, a análise crítica que a autora faz desse decreto refere-se ao papel da educação básica relacionada à educação profissional, sendo esse conjunto possível, enquanto forma de complementá-la, mas jamais substituir. A escola deve preparar o estudante para o ingresso no mercado de trabalho a partir dos conhecimentos gerais e das disciplinas ofertadas.

Na perspectiva de Alves (2022)

Desde a LDB de 1996 até a data da promulgação da Lei 13.415 foram mais de vinte anos. No entanto ao que se pode constatar, o ensino médio está sendo considerado um curso que pode fazer estagnar a carreira estudantil ao promover um itinerário de formação técnico-profissional que irá chamar a atenção daqueles jovens da classe menos favorecida que precisam adentrar o mercado de trabalho para se manter e ajudar na renda familiar. Ou seja, essa etapa final da educação básica deveria ser, conforme consta nas finalidades da LDB/96 uma finalização da educação básica e não mais um cursinho técnico que se tinha nos tempos do regime militar (Alves, 2022, p.171).

Portanto, verifica-se que a história da educação brasileira apresenta elementos suficientes para que não fossem resgatados técnicas profissionalizantes integradas à educação básica, no entanto, isso confronta com os interesses capitalistas e de formação da força de trabalho barata. Assim, veste-se uma nova roupagem a ideias ultrapassadas e tentam a sua implantação e aceitação da comunidade acadêmica, o que não consenso, pois especialistas pedem a regoção total da reforma.

### 3.2.2. Os Itinerários Formativos e o Direito de “Escolha” do Estudante

Os autores que abordaram essa temática foram: Melo e Santos (2023); Kozakowski (2022) Rodrigues (2021); Marcelino (2021); Pinheiro, Evangelista e Moradillo (2020); Gomides (2020); Alves (2022); Ribeiro e Zanardi (2020); Vargas, Vicente, Dantas (2022); Silveira; Ramos, Viana (2018); Lima (2022) e Freitas (2022), representando 85% das obras analisadas nesta categoria.

Silveira; Ramos, Viana (2018) analisam a LDB após a Lei nº 13.415 de 2017 e identificam que existe a promessa do direito dos alunos em escolher os itinerários formativos, no entanto não há no texto da lei especificações para que isso se torne realidade, ou seja, não há detalhamentos de quantos itinerários formativos uma escola ou o município deverá oferecer para garantir tal direito. Kozakowski (2022) denuncia que há uma indução dos jovens a uma falsa ideia de autonomia e protagonismo referente as escolhas, pois na realidade os itinerários serão ofertados, conforme disponibilidade e decisão dos sistemas de educação. Alves (2022, p.200) também concorda, entendendo que a escolha representa uma falácia, pois “as escolas públicas não têm condições, nem estão obrigadas pela normativa a disponibilizar os cinco percursos formativos, portanto, não haverá nenhuma escolha e o jovem terá que cursar o que a escola decidir oferecer”.

Pois, segundo Silveira; Ramos e Viana (2018) e Ribeiro e Zanardi (2020) deixa-se brecha na legislação ao pontuar que caberá aos sistemas de ensino formar seus arranjos curriculares conforme suas possibilidades e contexto local. Os autores declaram que “(...) o aluno que estudar em uma comunidade escolar onde não seja oferecido o itinerário formativo, e não tenha condições de se deslocar para uma escola que ofereça o itinerário de sua preferência, não terá oportunidade alguma de escolha” (Silveira; Ramos, Viana, 2018, p.113).

Já Pinto e Melo (2021, p.9) chamam atenção para a funcionalidade dos itinerários formativos, “a flexibilização curricular se configura na última etapa da educação básica nos chamados itinerários formativos. A aplicabilidade das competências associada à flexibilização curricular cumpre o papel de direcionamento da formação escolar às dimensões técnica e instrumental”. O Itinerário Formativo mais contraditório na visão dos autores são os de formação técnica, devido ao objetivo de tecnificar uma fase educacional que é básica, geral, afunilando o conhecimento ao invés de ampliá-lo.

A chegada dos Itinerários Formativos traz muitas dúvidas em relação a oferta e sua disposição, considerando os autores que eles mais tendem a precarizar o ensino do que aperfeiçoá-lo. E nesse sentido, torna-se cada vez mais difícil o acesso de jovens de escola pública às universidades, considerando que

Esses adolescentes, que já vivem uma grande pressão social, ainda terão que lidar com a disputa por uma vaga e pela escolha de um itinerário de formação. A Lei não prevê em quantos itinerários cada estudante poderá ingressar e se poderá alterar o itinerário, caso perceba que a opção por um tal caminho foi equivocada. Ainda que a/o estudante possa escolher um curso de graduação diferente daquele cursado no Ensino Médio, visto que os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deverão cobrar apenas conteúdos da BNCC, esse indivíduo pode ter maior dificuldade ou alguma deficiência em certa área do conhecimento, já que não foi cursada de forma integral no Ensino Médio e essa lacuna no conhecimento deverá ser suprida, de alguma maneira, no Ensino Superior (Pinheiro, Evangelista; Moradilo, 2020, p.251-252).

Para Rodrigues (2021) é possível levantar um alerta entre dois tipos de escolas conforme a desigualdade já existente, a reforma contribuirá com o seu avanço, além disso, ambas negligenciam o papel social e de formação humana da escola:

No Maranhão, um dos estados mais pobres da federação, teme-se que a escolha dos alunos acerca de seu itinerário escolar se restrinja ao que é possível ser ofertado em cada realidade das regiões, estados e municípios. Desse modo, o que já era precário, em termos de oferta, se torne ainda mais desigual e que as escolas públicas, das periferias urbanas e do campo, fiquem à margem dos centros de excelência (escolas públicas federais, escolas de tempo integral estaduais e de grandes escolas privadas). Para as primeiras, nas quais se ofertarão um único itinerário formativo, serão matriculados os alunos que se constituirão força de trabalho barata e/ou desempregada e a figurar entre as estatísticas de ocupações informais. No segundo grupo de escolas, provavelmente se ofertarão diversos Itinerários Formativos e, tendencialmente, os alunos dessa rede de escolas alçarão lugares menos subalternizados na estrutura produtiva. Mas, em ambos os casos, isenta-se a escola e seu currículo de seu importante e primordial papel na formação humana (Rodrigues, 2021, p.139).

Para Melo e Santos (2023) isso se deve ao fato de haver pressão por avaliações e exames nacionais e internacionais com o foco no mercado de trabalho, ocupando os espaços de debate e aprendizagem das questões culturais historicamente menos favorecidas, predominando a cultura da classe dominante, o que gera uma padronização do ensino, e negligência das diversidades locais e regionais. Pois atualmente há a exigência em seguir os materiais elaborados pela terceirização, os quais são direcionados em obter melhores resultados no momento da avaliação, pois caso isso não ocorra, o sistema educacional e a escola em questão poderão ser responsabilizados e até mesmo punidos pelo baixo desempenho. Nesse sentido, a valorização das culturas locais diluídas no processo de ensino-aprendizagem dentro do seu contexto, torna-se mais uma promessa inalcançada realizada pela BNCC e pelos Projetos Pedagógicos de cada região do país.

### 3.2.3 O Aprimoramento das Habilidades e Competências (Para Que? E Para Quem?) e a Implementação na Prática

As discussões a respeito das habilidades e competências presentes na lei e na BNCC e como elas estão ocorrendo na prática, foram pontuadas pelos seguintes autores, conforme Quadro 8.

**Quadro 8. Apontamentos sobre as técnicas de habilidades e competências exigidas no currículo e exemplos da implementação do NEM**

Assuntos	Nº de produções acadêmicas	Autores
Aperfeiçoamento de habilidades e competências	11	Melo e Santos; Kozakowski; Rodrigues; Marcelino; Gomides; Alves; Vargas, Vicente e Dantas; Silveira, Ramos, Vianna; Lima; Freitas; Godoi
Exemplos de Implementação	06	Melo e Santos; Roggero <i>et al.</i> ; Kozakowski; Rodrigues; Marcelino; Gomides;

Fonte: Elaborado pela autora.

Melo e Santos (2023) afirmam que a organização curricular em orientação da BNCC é voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências. Além disso, eles salientam a questão do currículo regional e ênfase na diversidade, pois no caso do Pará o documento que regulamenta o Novo Ensino Médio aborda a questão da cultura paraense mas não determina o alinhamento às condições previstas na BNCC, a qual defende os interesses neoliberais. “O documento analisado apresenta termos que aparentemente levam em conta as multiculturas amazônicas(...), mas mantém a reflexão na superficialidade e não parece ter o intuito de problematizar o ensino homogêneo ligado aos interesses neoliberais (Melo; Santos, 2023, p.9).

Em relação a BNCC, Pinto e Melo (2021, p.9) afirmam que se trata de uma Base regulamentadora instituída nacionalmente que se atém a uma formação assentada na aplicabilidade do conhecimento, em sentido restrito e imediatista. Para Alves (2022, p.99) a Base além de regulamentar “intenciona e torna obrigatória a padronização do que se deve ensinar para os jovens brasileiros”. Além disso, ela declara que a realidade brasileira é diversa seja econômica ou culturalmente e nesse sentido uma Base Nacional, isto é, uma Base Única, não considera a singularidade de cada região do país.

Kozakowski (2022) declara que na BNCCEM obtém ênfase na construção de uma educação organizada em competências e na educação integral. Sendo as competências compostas pelos conteúdos inseridos nas aprendizagens essenciais ao mercado, assim como os diferentes itinerários formativos, atualmente categorizados. Para Alves “a oferta de itinerários

formativos e enxugamento do aprendizado das diferentes áreas da ciência sequestram o direito de uma formação ampla, cidadã e humanística que deveria ser alcançada pela educação básica”.

A BNCC considera competências a mobilização de conhecimentos, ou seja, a adesão do conteúdo em seus diversos contextos. Já habilidades refere-se as práticas, as atitudes cognitivas e socioemocionais capazes de solucionar as demandas do dia-a-dia em todos os níveis de complexidade. Sendo assim, de acordo com a autora, a relação entre conhecimento e prática para o trabalho torna-se consolidada já na educação básica, em especial no ensino médio, fase a qual o antagonismo de classes é mais expressivo.

O objetivo principal é desenvolver habilidades técnicas que são exigidas conforme as demandas do mercado de trabalho e nesse sentido, o modelo pretendido pelas políticas de Itinerários Formativos (IF) a serem implementados, na visão de Kozakowski (2022, p.116) é “colocar a escola a serviço da economia”. Pois, o IF pode transformar as escolas e o trabalho pedagógico, não atendendo os interesses dos jovens e as particularidades locais.

Na perspectiva crítica da autora revela que os itinerários formativos não podem ser oferecidos visando uma profissão específica ou determinando cargo ou função, porque isso empobrece e limita a formação do estudando às demandas econômicas, técnicas e ao mercado. Rodrigues (2021, p.108) declara que os Itinerários Formativos possuem “quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. À escola cabe organizar as unidades curriculares por diferentes formatos”.

De acordo com a análise local de Rodrigues (2021, p.184) “a flexibilização curricular no Maranhão ocorre à semelhança das atuais relações de produção, nas quais o trabalhador perdeu a identidade profissional e produz conforme as necessidades do mercado”. Em relação a implementação do “Novo” Ensino Médio na realidade de um município do Paraná, acusa a autora como descaminhos e retrocessos dos direitos sociais da educação pelas investidas neoliberais por meio do processo da terceirização.

Contextualizando os “descaminhos e retrocessos” da reforma, tendo, como exemplo, o Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Paulo Renato Souza, que, assim como outros estabelecimentos de formação profissional, iniciou, em 2022, a implementação progressiva da nova estrutura curricular, tem-se que, na dinâmica da implementação, os alunos egressos na 1ª série do Ensino Médio Integrado tem em sua matriz curricular, os componentes da Formação Geral Básica, os quais são lecionados por professores da Rede Estadual. Porém, para ofertar alguns dos componentes específicos dos cursos técnicos, a SEED-PR firmou uma parceria como a Universidade Cesumar (UniCesumar). Essa parceria também se estende para tantas outras instituições de formação profissional técnica da Rede Pública Estadual.

[...]

Diante dessa parceria público/privado, os cursos técnicos integrados de Administração e Desenvolvimento de Sistemas estão sendo ofertados em formato EaD (Ensino a Distância) e presencial em caráter concomitante. Porém, a execução

do Plano de Curso na sua integralidade e a orientação pedagógica permanece sendo responsabilidade desse CEEP. Pela proposta da SEED, os estudantes realizarão o Ensino Médio Integrado somente nas suas instituições de ensino, não sendo necessário deslocarem-se para outra localidade. Porém, o preço que os estudantes “pagam” por isso é a substituição de aula presencial por teleaulas em algumas disciplinas técnicas (Kozakowski, 2022, p.141-142).

A partir dessa perspectiva, podemos afirmar que na realidade pesquisada, o poder descentralizado aos estados e municípios não foram financeiramente suficientes para a implementação da nova reforma, sendo favorável para a terceirização, a qual serviu de justificativa que atendesse os meios utilizados. Além disso, verifica-se já no primeiro ano de implementação a aplicação do ensino Ead na educação básica, que para os estudantes da análise crítica histórico pedagógica corresponde a uma simbologia da precarização e da deficiência do ensino público. Para Rodrigues (2021) isso pode contribuir com a desigualdade e evasão escolar.

Na conclusão sobre a reforma do ensino médio no estado do Maranhão, o autor declara que

Ao se concluir essa exposição da investigação realizada sobre a BNCC do EM no Maranhão, uma premissa se reafirma: a educação brasileira continua a seguir uma orientação político-ideológica influenciada pelos organismos internacionais e pelas organizações empresariais do grande capital que se camuflam no “terceiro setor” como guardiãs da educação básica nacional. Porém, à nossa percepção, o interesse real desses sujeitos coletivos é associar a educação da juventude brasileira às demandas de mercado de trabalho, conforme demonstrado nesse estudo, um mercado que direciona os jovens brasileiros às funções precarizadas do novo proletariado ou ao desemprego e subemprego. Um dos instrumentos para viabilizar essa tendência é o Currículo organizado por Competências num “desenho curricular”, conforme denominação dos formuladores, segmentado e que permite aprofundar, ainda mais, a dualidade estrutural característica desse nível de ensino, por meio dos Itinerários Formativos e dos Projetos de Vida (Rodrigues, 2021, p.180).

Já para Gomides (2022, p.135) a sua pesquisa realizada na Paraíba constata que “a partir da análise da lei e da proposta curricular paraibana, compreendemos, com base nessa pesquisa, que não só não superamos, como incentivamos, com a nova reforma, o histórico dualismo educacional presente no país”. Assim também analisa Alves (2022) a qual declara que o projeto educacional que se pretende com a reforma em questão é um reforço da desigualdade de oportunidades para a juventude trabalhadora, além de precarizar a etapa final da educação básica nacionalmente, pois por meio da lei fica aprovação a concessão de certificados de qualificação para o trabalho, com a conclusão de cursos dos itinerários profissionais, isso pode distorcer os dados e diminuir os índices do IDEB sobre a evasão escolar, e por consequência ocultam a quantidade de jovens que se distanciam dos estudos e do ingresso ao ensino superior.

### 3.3 O aprofundamento das Desigualdades

Neste tópico apresentaremos as perspectivas dos acadêmicos sobre as desigualdades enquanto possíveis impactos das reformas empresariais na educação, em especial no ensino médio. Identificou-se que na maioria dos estudos, o objetivo central e adjacentes das pesquisas não está na análise sobre as desigualdades, entretanto, em todas as obras o fator das desigualdades, sejam elas educacionais e/ou sociais são citadas, ainda que superficialmente. Verifica-se em Evangelista e Shiroma (2006) que é notório na conjuntura social e política do país a relação entre educação e o alívio da pobreza, nas discussões das instituições corporativas. Nesse sentido, adota-se o processo de ensino e aprendizagem como instrumento transformador da sociedade.

Entretanto, a aplicação de recursos e escolha sobre qual projeto educacional ofertar a classe trabalhadora é o ponto-chave para desmitificar discursos ilusórios e reconhecer os interesses da classe hegemônica em conduzir e controlar o sistema educacional e o futuro profissional de jovens que vivem da sua força de trabalho. Para isso, distaciá-los de uma formação crítica e emancipadora ao mesmo passo em que os aproximam do ensino tecnicista, aumenta-se a condição aliente sobre a qual, a revolta diante de um sistema desigual não é vista como possível, devido ao processo de responsabilização individual das condições de miserabilidade provocadas pelo sistema capitalista. Condições estas que proporcionam o dualidade educacional e por consequência da precarização do ensino, da ausência de empregabilidade e dos trabalhos informais, somam-se aos fatores que aprofundam a desigualdade social.

#### 3.3.1 Dualidade Educacional no Novo Ensino Médio

Silveira, Ramos e Vianna (2018) sinalizam primeiramente a reflexão de um “fator importante a ser ressaltado é o fortalecimento da dualidade do que significa ser jovem ou do entendimento de juventude, conforme sua posição na escala social”. Trazendo para a análise o histórico da educação enquanto instrumento de *status* social. Para a classe burguesa eram garantidos o direito de ter uma preparação para a vida e ao não trabalho. Portanto, a escola tinha o compromisso de preparar cientificamente e conforme os conhecimentos da modernidade os jovens burgueses para ingressar em profissões de elevado valor social.

Gomides (2022) e Marcelino (2021) entende que a reforma atual se apresenta como um sinal de perpetuação da dualidade, considerando-a de difícil superação, visto que é possível visualizar dois tipos de ensinos, o propedêutico e o profissional, algo que impede uma maior universalização da educação e democratização do acesso e qualidade.

Pois, o dualismo reforça a segmentação de dois tipos de ensino, os das escolas de camadas privilegiadas e as de camadas subalternizadas.

O mesmo direcionamento detém a pesquisa de Gomes (2022), o contribui com a reflexão ao pontuar que sistemas educacionais como o Pisa desconsidera a desigualdade de oportunidades dentro da educação e nesse sentido, é possível questionar a quem se serve da educação, principalmente quem a controla e expõem a dualidade escolar.

Gomides (2022) também reflete que o processo de desigualdade educacional também ocorre de dentro pra fora das instituições, ao declarar que as classes sociais também são reproduzidas no interior das escolas e de seus processos de ensino. Sendo o conhecimento atribuído ao currículo hegemônico, pois nele consta aquilo que se torna válido pela classe dominante em ministrar, um projeto pedagógico diante da classe trabalhadora e outro direcionado para as elites. Pois, conforme Gomes (2022) a apropriação de condições materiais tona-se cada vez mais determinantes para obter o acesso ao ensino superior, principalmente o público e de qualidade.

Gonçalves (2019) assinala que dualidade no Brasil é histórica, marcada pela dicotomia entre a formação para o trabalho e outra para a continuidade dos estudos. Ainda que haja movimentos sociais relevantes que favor da universalização da educação, ela sempre vem associada a empregabilidade, portanto ela é moldada conforme os interesses da classe produtiva. Assim como comenta Gomes (2022) ao afirmar que essa construção é advinda do iluminismo, quando John Locke se posiciona defendendo que a educação deve ser adestradora.

Dessa forma, Gonçalves (2019) e Silveira, Ramos e Vianna (2018) também entende que a Lei 13.415/2017 e a BNCC reforça e até mesmo aumenta a desigualdade educacional. Assim como afirma Alves (2022, p.199) “a Lei 13.415/2017 vai na contramão da realidade socioeconômica dos estudantes e as determinações educacionais para essa etapa do ensino evidencia a desigualdade promovendo, portanto, exclusão”.

Na pesquisa de Gonçalves (2019) realizada com professores, é identificada que as reformas educacionais propostas no Brasil não possuem o intuito de resolver as contradições da sociedade, tendo cada vez peso a desigualdade entre instituições de ensino. Para o autor, uma escola que possui o compromisso de não perpetuar a dualidade educacional, deve promover “mudanças profundas nas estruturas de poder e a construção de um novo projeto de sociedade voltado para a libertação das classes subalternas” (Gonçalves, 2019, p.89).

Assim como o pensamento de Alves (2022) ao declarar que a dualidade estrutural só será superada quando houver a extinção dos elementos provenientes do sistema de produção capitalista, com por exemplo a acumulação do capital e propriedade privada. Pois, o sistema

gera relações contraditórias entre os detêm os meios de produção e aquelas não o possuem, tendo que vender a sua força de trabalho para garantir a sobrevivência. Nesse sentido, a dualidade escolar encontra-se inserida na divisão social do trabalho, sendo, portanto, um problema de origem econômica, onde também se encontra a sua solução (Alves, 2022).

O autor Gonçalves (2019) considera que a filosofia gramsciana contribui para a reflexão sobre a superação da histórica dualidade no Brasil, ao pontuar a importância em consolidar uma sociedade unitária, o que levaria a uma escola também unitária. Além disso, destaca-se a relevância sobre a formação cultural da classe trabalhadora, sendo este um ponto essencial para a construção de um senso crítico, capaz de promover a organização social e política do proletariado.

Pois, a cultura em seu entendimento pode ser um instrumento de conscientização da classe trabalhadora contra a super exploração do sistema capitalista, dirigidas pelas classes dominantes e promovendo a alienação por meio de orientações aos sistemas educacionais públicos em direcionar conhecimentos meramente técnicos em detrimento de formas científicas e pensadores sobre a óptica da emancipação humana (Gonçalves, 2019; Alves, 2022).

Gonçalves (2019) e Marcelino (2021) entende que a reforma do ensino médio e sua organização curricular dividida em formação geral e itinerários formativos, sendo um voltado ao ensino técnico e profissional, corresponde a uma nova dualidade escolar, isto é, uma inédita representação de medidas já implementadas anteriormente na história da educação brasileira e que não deram certo, apenas ampliou a desigualdade e a dualidade escolar.

A nova BNCC objetiva formar um perfil profissional adequado à sociedade tecnológica contemporânea, no entanto, a formação social, humana e histórica é negligenciada, priorizando os interesses do mercado. Já para Gomes (2022) a dualidade na educação não é uma novidade emergente da Lei nº13.415/2017, tampouco a formação acrítica voltada a mera qualificação ao trabalho alienado.

Por meio da pesquisa realizada por Vargas, Vicente e Dantas (2022, p.380- 381) ao analisarem a redação da nova BNCC no que tange ao itinerário formativo de Matemática e suas tecnologias, eles evidenciam que as habilidades pretendidas correlacionam com a ideologização das tecnologias, sustentando os interesses da burguesia. O que gera dualidade na educação, pois, “o precedente de poder ou não usar *softwares* e/ou aplicativos incide na qualidade do ensino da referida habilidade, o que pode beneficiar os sujeitos que possuem melhores condições em detrimento dos que não possuem”.

Nesse sentido os autores enfatizam a necessidade de haver projetos de equidade, os quais deem a oportunidade de todos terem acesso às novas tecnologias, ao conhecimento e a mediação

para a produção e reprodução da riqueza socialmente produzida. Logo, romper com a dualidade educacional para esses autores significa promover a reflexão da classe trabalhadora sobre aquilo que os oprime, a fim de levantar o engajamento pela luta social e contra hegemônica (Vargas, Vicente e Dantas, 2022) e Silveira, Ramos e Vianna (2018).

### 3.3.2 Os Impactos na Desigualdade Social

Na visão de Marcelino (2021) e Silveira, Ramos e Vianna (2018) a desigualdade social é uma problemática que a educação bancária tende a naturalizar. Essa é uma questão, assim como diversos outros tipos de relações desumanas que o processo de alienação induz a massa a aceitar, pois trata-se de uma educação promovida pelos dominantes. Entretanto, Marcelino (2021) entende, a partir dos pensamentos de Paulo Freire, que a educação deve se dar a partir dos oprimidos, pois nesta é considerada a leitura crítica da realidade, desconstruindo paradigmas no intuito de mudar a realidade e transformar a sua própria história. Identificando a necessidade de se refletir sobre situações-limites, isto é, condições sociais consideradas incapazes de serem superadas, impedindo que chegue os direitos sociais duramente conquistados no país.

Na concepção de Marcelino (2021)

Fica evidente, a cada dia, o emprego da lógica da economia em detrimento da lógica da existência humana, marcada pela valorização exacerbada do capital e do lucro num país que não está cuidando dos mais vulneráveis, ou seja, da maioria da população brasileira que vive em situação de pobreza, desprovida das necessidades mais básicas que um ser humano possa ter (Marcelino, 2021, p.169).

Gomides (2022) com base no pensamento de Saviani considera que deve-se questionar sobre qual ponto de partida se inicia as reformas educacionais, pois se a reflexão considerar que parte-se da desigualdade para encontrar a igualdade na linha de chegada, há de se pensar nas diferenças, mas o que está aparente é que condições de igualdade estão sendo consideradas desde o início da partida. Segundo Gomides, isso promove contradições e impactos até nos projetos pedagógicos, questionando quais são os limites da educação e da transformação social em solos neoliberais e desiguais desde a raiz?

Gonçalves (2019) realiza entrevistas com professores do ensino médio da rede pública, na qual identifica-se em uma das falas a perspectiva de que não há igualdade no acesso as áreas de currículos. Um professor declara que enquanto existir desigualdade social existirá uma camada da sociedade mais favorecida do que a outra, refletindo na realidade dos estudantes, os

que são/estão na escola pública, com recursos escassos, daqueles que frequentam escolas privados, com melhores infraestruturas e equipamentos tecnológicos.

Alves (2022) declara que as problemáticas frequentemente ignoradas pelos formuladores da política, como a negligência com as diversidades culturais, a desvalorização dos professores e escassez nos recursos e infraestruturas das escolas, para a autora isso tende a reproduzir a desigualdade social já instaurada. Sendo os problemas da educação básica brasileira, muito além da alteração curricular. “A carência é de uma política pública que integre a educação no seu conjunto, numa unidade de contextos e não na limitação da dimensão pedagógica” (Alves, 2022, p.135).

Nesse sentido, verifica-se a contradição entre as promessas de promover uma educação com maior qualidade e sua execução, diante de planos de ação que focalizam as mudanças no projeto pedagógico, retirando cada vez mais direitos dos profissionais da educação, precarizando o serviço, a estrutura e aumentando as condições que propiciem os aspectos da vulnerabilidade social.

## **CONCLUSÃO**

Considerando o movimento histórico e dialético dos fatos aqui analisados, percebe as contradições existentes dentro processo, principalmente a referencia ao discurso neoliberal e suas reais intenções, na lógica de mercado, a partir das alterações legislativas e da NGP. Pois o discurso implantado traz ao imaginário um espaço de bem-estar, soluções milagrosas para problemas estruturais e inerentes ao capitalismo, associando as novas implementações, de cunho puramente neoliberal, aos desejos inalcançáveis pela classe trabalhadora, principalmente a população de pretos e pardos por serem mais vulneráveis economicamente.

Entende-se que este processo se dá em uma via histórica de mudanças na sociedade por meio da luta de classes, na qual em alguns momentos a classe trabalhadora conquista alguns direitos sociais, como a universalização e gratuidade de uma educação pública e de qualidade e contraditoriamente este mesmo direito passa ser apropriado pela classe dominante para se obter controle sob a classe que vive do trabalho, logo, obter o controle sobre o conhecimento que chega até a linha de produção.

Identifica-se por meio desta pesquisa que tal controle advém de um processo de globalização que atinge não só a política nacional, mas que chega ao Brasil enquanto um movimento mundial de uniformização e “ajuda” aos países em desenvolvimento. Assumindo um posicionamento de solidariedade no início da história das grandes Incorporações internacional, atualmente o Brasil recebe altos investimentos financeiros juntamente com uma

pasta de recomendações a serem atendidas pelo governo brasileiro para que este pacto continue acontecendo e novos recursos cheguem ao país.

No entanto, tais instituições cobram resultados em cima de seus investimentos, sobre o que foi feito e quais são os passos a serem percorridos adiante. E é nesse processo, que as instituições de cunho capitalistas, influenciam e até mesmo intervêm na política pública brasileira. No caso da educação, identifica-se um movimento em direção a privatização da gestão e dos recursos públicos destinados às escolas públicas de educação básica. Por meio dos mecanismos de avaliação adotados pelas instituições empresariais, que são denominadas de gestão por resultados, gerencialismo ou Nova Gestão Pública. Com a justificativa de que este método levará as instituições públicas a proporcionarem um ensino de qualidade.

Portanto, isso nada mais é do que uma reorganização da educação pública a fim de atender os interesses empresariais. Os quais trabalham e direcionam seus discursos a partir de algumas palavras-chave, como *flexibilidade; qualidade; eficiência e eficácia*, que funcionam como uma receita pronta para se atingir o sucesso. O Novo Ensino Médio, é um exemplo desse modelo, o qual foi implantado nas escolas em período pós-pandemia, sem que houvesse uma organização e planejamento tanto técnico (com discussões amplas de especialistas e capacitação dos docentes para exercerem as novas exigências) como estrutural (espaços adequados e equipados a proporcionarem um ensino com as tecnologias exigidas no mercados, como laboratórios, entre outras estruturas básicas que faltam em muitas escolas) a fim de promover a transição de um modelo educacional para outro.

Mas para os problemas estruturais por ausências de investimento público nas escolas, são justificáveis e solucionados pelo empresariado com o apoio e transferência da responsabilidade pública para o setor privado, com a falha promessa que a gestão terceirizada solucionará todos os problemas. Entretanto, os diversos relatos de experiências já analisadas por pesquisadores tanto no Brasil como em outros países assumem que este modelo de gestão mais precariza o serviço do que o qualifica. Nesse sentido, a análise sobre a conjuntura que faz é que o processo de privatização conta com o apoio de grandes instituições internacionais em dominar o serviço público, por meio de incentivo fiscal e financeiro ao Estado, que irá apenas repassar o recurso ao empresariado, assim o domínio sobre a classe trabalhadora é fato completo.

Ao analisar valores como a meritocracia que norteia as ações do setor privatista, ao aplicá-lo na educação, pois este se tornará muito mais excludente do que proporcionará a inclusão social e ascensão de classe por meio da educação. Nesse sentido, estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social, terá também uma educação precária, visto a ausência de

recursos para acessar uma educação de qualidade, além de muitos não conseguirem concluir os estudos na educação básica, por priorizarem o trabalho para auxiliarem no sustento familiar. Para esta juventude é necessário um olhar mais atencioso das políticas públicas, pois como vimos, os dados revelam que o Brasil ainda atinge números muito elevados de analfabetismo, abandono escolar, a não conclusão do ensino médio pelos jovens, entre outros.

Considerando as atuais exigências e tendências do mercado, a conclusão e o aproveitamento da educação básica passam a ser essenciais no sistema de produção, o qual se encontra cada vez mais seletivos e despido de direitos trabalhistas e sociais. Além disso, com o NEM fica evidente que existem nas matérias e Itinerários Formativos implantados nas escolas o incentivo aos jovens no empreendedorismo, ao invés do trabalho formal de carteira assinada. Enquanto um processo de moldar profissionais liberais, comprados pela ideologia de liberdade e ser “chefe de si mesmo”, diante da flexibilização de carga horária de trabalho, entre outros. No entanto, esta é uma forte expressão da precarização do trabalho e da exploração da classe trabalhadora, atingindo atualmente todas as categorias profissionais, em um movimento denominado de uberização do trabalho.

Outro mecanismo utilizado pelo sistema de produção por meio da educação é a formação de mão obra barata, na qual pode-se considerar a teoria do capital humano como grande influenciadora. O intuito é dar o acesso ao conhecimento e habilidades mínimas, para ingressar profissionalmente no mercado de trabalho. E é sobre essa ótica que o NEM se apresenta nos espaços escolares com a implementação dos Itinerários Formativos, os quais camuflam uma ideia de aprofundamento em determinadas áreas do conhecimento, a qual interessar mais o estudante, a partir de sua escolha, mas que na realidade, verifica-se a tendência em ofertar mais IFs para o ensino técnico, resgatando assim, historicamente a inclusão do ensino técnico na educação básica, ainda que superficialmente. Para atender os interesses do mercado.

Entretanto, a parte mais atingida com tamanha irresponsabilidade com o ensino são os jovens da classe trabalhadora, os quais vivem a margem da sociedade, residindo em periferias, longe dos grandes centros urbanos, e, portanto, com menos oportunidades e acesso a cultura, educação e lazer. Esse fator segregador, é o principal fator do aprofundamento da desigualdade social, o qual se caracteriza em um arranjo combinatórios sobre o que ocorre tanto de dentro para fora da escola, como de fora para dentro. Ou seja, a falta de acesso a um ensino de qualidade e a componentes importantes para a qualidade da educação como merendas, acesso a computadores, entre outras tecnologias, atingem diretamente na vida familiar do jovem. Assim como, a ausência de recursos básicos para sobrevivência; entre outras diversas expressões da Questão Social podem ocorrer na vida do jovem fora da escola e isso influenciará

no seu ser social, enquanto indivíduo analisado em sua totalidade diante do processo de ensino e aprendizado.

Contudo, os dados de pesquisas demográficas, não declaram a subjetividade presente na vida social dos sujeitos e por isso essa pesquisa preocupou-se em levantar trabalhos acadêmicos oriundos da perspectiva crítica de análise sobre o Novo Ensino Médio e seus instrumentos de aprofundamento das desigualdades. Nesse sentido, podemos concluir que diante das análises apresentadas, confirmamos a nossa hipótese. Pois, foram unânimes entre os trabalhos analisados o apontamento sobre a influência dos organismos internacionais, do empresariado brasileiro e objetivo de implementação da NGP na política de educação, em especial no Novo Ensino Médio.

Concluindo os trabalhos, em sua grande maioria, como principal consequência desse novo modelo educacional, as desigualdades, seja o dualismo educacional devido ao abismo sobre as estruturas educacionais das escolas públicas em relação às privadas, por oferecer ensinamentos tecnológicos e mais qualificados em detrimento das outras, por incentivar e preparar categoricamente os estudantes para os processos seletivos e vestibulares para o ingresso nas universidades públicas, ao contrário daqueles que serão direcionados aos trabalhos imediatos e menos valorizados.

Assim como a desigualdade social, enquanto um conjunto de fatores desprovidos de recursos sejam eles, econômicos, culturais, sociais e políticos. A desigualdade social é demarcada no Brasil como a diferença de acesso e formação entre as raças e etnias, faixa etária e gênero. Ainda que a diferença de classes seja inerente ao sistema capitalista, cabe a esta pesquisa destacar que a promoção de um sistema de ensino desigual só tende a gerar uma sociedade cada vez mais desigual, aumentando drasticamente a demanda para Assistência Social, diante de um mercado excludente e desintegrador.

Em suma, essa pesquisa sem o objetivo de esgotar o tema e suas possíveis discussões, traz alguns apontamentos atualizados sobre a temática, capazes de promover uma contribuição para futuros trabalhos semelhantes e para o pensamento crítico sobre a Lei nº13.415/2017.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. Ensino médio pode passar por nova reforma em 2024. **In. Agência Senado**. Publicado em 17/01/2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/17/ensino-medio-pode-passar-por-nova-reforma-em-2024> Acesso em: 10 de abr de 2024.
- ALVES, E. G. **Reforma do Ensino Médio sob a Lei nº13.415/2017; que formação para a classe trabalhadora?** Tese de Doutorado da Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. 2022. 228p. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35630> Acesso em: 08 de jul de 2023.
- ANTUNES, R (Org.). **A Dialética do Trabalho**. Expressão Popular, São Paulo- SP. 2004. 160 p.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 ed. Boitempo Editorial, 2009. 287 p.
- ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1 Ed. Boitempo São Paulo/SP, 2018. 364 p.
- ARAÚJO, R. M. L. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Caderno de Pesquisa**. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051/7099> Acesso em: 20 de jul de 2023.
- BARBOSA, C. S. **O Novo Ensino Médio de Tempo Integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo**. vol.08, n.10. rev. E-Mosaicos: Rio de Janeiro/RJ, 2019. p. 94-107. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2019.46449>
- BELLO, L; BRITTO, V. Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023. PNAD Contínua. Estatísticas Sociais. **In. Agência IBGE Notícias**. 22/03/2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023> Acesso em: 11 de abr de 2024.
- BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28890?mode=full> Acesso em: 20 de abr de 2023.
- BELTRÃO, T. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. Jornal do Senado, Brasília, 03 de março de 2017. **In. Portal: Senado Notícias**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura> Acesso em: 18 de mar de 2024.
- BORBA, H. A. **Políticas públicas nacionais para o ensino médio no Brasil (1996/2009): avanços e retrocessos na luta pelo direito à educação na era da cidadania**. 2011. 181f.

Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 11 de agosto de 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm) Acesso em: 10 de mar de 2023.

BRASIL. **Lei nº7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº5.692 de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, poder executivo, Brasília, DF: Presidência da República, 19 de out. 1982. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm) Acesso em: 15 de set de mar de 2023.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília-DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 10 de ago de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415/2017, 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 de 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 nº236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) Acesso em: 12 de jun de 2022.

BRASIL. **Informe nº 013 de 18 de julho de 2023**. Publicada a portaria que estabelece normas e procedimentos para a gestão de benefícios do Programa Bolsa Família. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Disponível em: [https://mds.gov.br/webarquivos/MDS/2\\_Acoes\\_e\\_Programas/Bolsa\\_Familia/Informes/2023/Informe\\_Bolsa\\_Familia\\_N\\_13.pdf](https://mds.gov.br/webarquivos/MDS/2_Acoes_e_Programas/Bolsa_Familia/Informes/2023/Informe_Bolsa_Familia_N_13.pdf) Acesso em: 10 de abr de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ensino Médio. Brasília-DF. 2018. 567p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file> Acesso em: 16 de out de 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 29 de jan de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pé de Meia**. Publicado em 26 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia> Acesso em 10 de abr de 2024.

CARTA CAPITAL. ‘Susto’ de Lula com dados da evasão escolar motivou a criação do programa ‘Pé de Meia’. In. **CartaCapital**. Publicado em 25/03/2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/susto-de-lula-com-dados-da-evacao-escolar-motivou-criacao-do-programa-pe-de-meia/> Acesso em: 10 de abr de 2024.

CARTA CAPITAL. Câmara dos Deputados aprova texto-base do Novo Ensino Médio. In. **CartaCapital**. Publicado em 20/03/2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/camara-aprova-texto-base-do-novo-ensino-medio/> Acesso em: 10 de abr de 2024.

CASASSUS, J. **A Escola e a Desigualdade**. Plano Editora: Brasília/DF, 2002. 201 p.

CHARRET, H. C. **Integração curricular nas reformas do ensino médio: estabilidade e mudanças no embate entre as áreas de conhecimento e as disciplinas escolares**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tHeloize%20da%20Cunha%20Charret.pdf> Acesso em: 18 de mar de 2024.

CORRÊA, S. de S.; GARCIA, S. R. de O. “Novo ensino médio: quem conhece aprova!” Aprova?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 604–622, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.11469. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469>. Acesso em: 23 abr. 2024. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n2.2018.11469>

CRAIDE, S. Câmara dos Deputados aprova texto-base do novo ensino médio- proposta deverá ser analisada pelo Senado. In. **AgênciaBrasil**. Publicado em 20/03/2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-03/camara-dos-deputados-aprova-texto-base-do-novo-ensino-medio> Acesso em: 09 de abr de 2024

CRUZ. Educadores diziam que novo ensino médio amplia desigualdades – estudantes prometem ocupar ruas para pedir a revogação da reforma. In. **AgênciaBrasil**. Publicado em 19/04/2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/educadores-dizem-que-novo-ensino-medio-amplia-desigualdades#> Acesso em: 09 de abr de 2024.

CURY, C. R. J. A Educação Básica Como um Direito. **Cadernos de Pesquisa**. Vol.38 n. 134. P.293-303. Mai/ago de 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 de set de 2023. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>

CURY, C. R. J. O Ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 27, p.73-84, jul. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a08.pdf> Acesso em: 18 de mar de 2024.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. Atlas: São Paulo/SP, 1995. 293 p.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação Para O Alívio da Pobreza: novo tópico na agenda global. **rev de Educação**. PUC- Campinas, n.20. p.43-54. Jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/220/2880> Acesso em: 15 de mai de 2024.

FAGIANI, C. C. **Brasil e Portugal: Qual a formação do Jovem Trabalhador no Século XXI**. Navegando Publicações: Uberlândia/MG, 2018. 157 p.

FREITAS, L. C. **Reforma Empresarial da Educação: nova direita velhas ideias**. 1 ed. Expressão Popular: São Paulo/ SP, 2018. 160 p.

FREITAS, L. C. Relatório do BM é revisado por Nelson Amaral. Publicado em 27/11/2017. In **Blog do Freitas**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/11/27/relatorio-do-bm-e-revisado-por-nelson-amaral/> Acesso em: 20 de maio de 2024.

FREITAS, T. B. **Ensino Médio Personalité: prestidigitações do capital na educação pública**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2022. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1241350>. Acesso em: 06 de abr de 2023.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5 ed. Cortez: São Paulo/SP, 2003. 231 p.

FRIGOTTO, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. A Gênese Do Decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**. Ano3. n.3. 26p. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214> acesso em: 22 de jun de 2023. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4578>

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A Cidadania Negada: política de exclusão na educação e no trabalho**. 3 ed. Cortez: São Paulo/SP, 2002. 279 p.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao liberalismo**. 6 ed. Vozes: Petrópolis/RJ, 2000. 226 p.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4ed. Editora Atlas, São Paulo- SP, 2002. 176p. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf) Acesso em: 15 de jun de 2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. Editora Atlas, São Paulo- SP, 2008. 220p. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> Acesso em: 15 de jun de 2023.

GODOI, Wellington da Silva. **A lei 13.415/2017 do Ensino Médio e sua relação com as orientações e recomendações do Banco Mundial para o Ensino Médio**. 2022. 108 f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6597> Acesso em: 01 de jul de 2023.

GOMIDES, F. P. **Nova reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) : desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba**. Tese (Doutorado) - UFPB/CE. João Pessoa, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24804?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24804?locale=pt_BR) Acesso em: 15 de jun de 2023.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Edições Layola: São Paulo/SP, 2005. 39 p.

HENRIQUES, F. Nota da CNTE escancara a crise no Ministério da Educação: dois grupos políticos disputam os rumos do Ministério da Educação desde a transição. **Revista Movimento**. Publicado em: 16/01/2023, Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2023/01/nota-da-cnte-escancara-a-crise-no-ministerio-da-educacao> Acesso em: 04 de abr de 2024.

IBGE. **Censo Demográfico 2022** (IBGE) Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem> Acesso em: 10 de mai de 2024.

INEP. Censo Escolar 2023. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023> Acesso em: 11 de abr de 2024.

KOZAKOWSKI, S. M. M. **A Implementação do “Novo” Ensino Médio no Município de Terra Roxa: textos e contextos**. 2022.179 f. Dissertação ( Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6201> Acesso em: 25 de abr de 2023.

LAKATOS, M. E; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. Atlas: São Paulo/SP, 2003. 311 p.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.

LIMA, É. A. de P. S. **Árvore velha, raízes profundas e os frutos? As Ciências da Natureza e Matemática no Novo Ensino Médio à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2022. Orientadora: Bárbara Carine Soares Pinheiro. 230 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35726> Acesso em: 4 de jun de 2023.

MARCELINO, Angélica de Cássia G. **A reforma do ensino médio: tensões e contradições no currículo e na formação de professores**. Defesa de Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa- PB, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23384> Acesso em: 15 de jul de 2023

MELLO, D. Estudantes fazem passeata pela revogação do novo ensino médio em/ SP- Após se reunirem no Masp, alunos seguiram para Assembleia Legislativa. In. **Agência Brasil**. Publicado em 15/03/2023 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/estudantes-fazem-passeata-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio-em-sp> Acesso em: 09 de abr. de 2024.

MELO, A. J. C.; SANTOS, M. **Currículo Cultural E Biologia Na Amazônia: Análise crítica do Documento Curricular do Estado do Pará**. Revista Espaço do Currículo, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/66056> Acesso em: 18 de jul de 2023. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66056>

MÉSZÁROS, I. In entrevista a **Carta Capital** em 2011. Boitempo: São Paulo/SP. Disponível em: [https://www.facebook.com/Boitempo/posts/viva-m%C3%A9sz%C3%A1ros-que-completam-se-dois-anos-da-morte-de-istv%C3%A1n-m%C3%A9sz%C3%A1ros-excepcional/2436466903068065/?locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/Boitempo/posts/viva-m%C3%A9sz%C3%A1ros-que-completam-se-dois-anos-da-morte-de-istv%C3%A1n-m%C3%A9sz%C3%A1ros-excepcional/2436466903068065/?locale=pt_BR). Acesso em: 10 de mai de 2024.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Vozes: Petrópolis/RJ, 2007. 108 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília-DF. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb#:~:text=O%20Fundeb%20foi%20instituido%20em%202020,25%20de%20dezembro%20de%202020>. Acesso em 10 de fev de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/40941-anuncios-publicitarios-sobre-novo-ensino-medio-explicam-as-mudancas-propostas-pelo-mec> . Acesso em: 05 de abr de 2024.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Caderno Técnico Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/CadernoTecnico1EMTieSocioambiental.pdf> . Acesso em: 06 de abr de 2024

MOREIRA JAS., MARTINELLI TA, SILVA RV.D., VASCONCELOS C.D.M. Banco Mundial e as recomendações atuais para as políticas educacionais no Brasil. In. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**. 2020. 10p. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90622/58619> Acesso em: 10 de abr de 2023. <https://doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-90622>

NERY, C. Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7% em 12 anos, mas desigualdades persistem. In **Agencia IBGE Notícias**. Publicado em: 17/05/2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem> Acesso: 01 de mai de 2024.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 2 ed. Cortez, São Paulo- SP. 1996. 165p.

NETTO, J. P. **Introdução aos Estudos de Marx**. 1 ed. Expressão Popular: São Paulo/SP, 2011. 59 p.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Vozes: Rio de Janeiro/RJ, 2000. 360 p.

ORTEGA, D. V. e MILITÃO, S. C. N., “O Ideário Neoliberal Na Educação: Da Bncc Ao Novo Ensino Médio”, **Educ. Foco**, vol. 27, nº 1, ago. 2022. 19p. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36334/24848> Acesso em: 17 de abr de 2023. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36334>

PERONI, V. M. V. Relação Público-Privado no Contexto de Neoconservadorismo no Brasil. Seção Especial: privatização da educação. **Educação & Sociedade.**, Campinas, v. 41. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 de jun de 2023. <https://doi.org/10.1590/es.241697>

PIMENTEL, C. Governo envia ao Congresso projeto com mudanças do novo ensino médio-medida traz de volta todas as disciplinas obrigatórias. In. **AgênciaBrasil**. Publicado em 24/10/2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-10/governo-envia-ao-congresso-projeto-com-mudancas-do-novo-ensino-medio> Acesso em: 10 de abr de 2024

PINHEIRO, B. C. S.; Evangelista, N. A. M.; Moradillo, E. F. A Reforma do “Novo Ensino Médio”: uma interpretação para o ensino de ciências com base na pedagogia histórico crítica. **Revista Debates em Educação**. Universidade de Alagoas. Vol.12. n.26. jan/abr 2020, p.242-260. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p242-260>

PINTO, S. N. D. S., & MELO, S. D. G.. (2021). **Mudanças Nas Políticas Curriculares Do Ensino Médio No Brasil**: Repercussões Da Bncem No Currículo Mineiro. Educação Em Revista, 37, Belo Horizonte-MG. 2021. 17 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/?format=html&lang=pt#> Acesso em: 08 de maio de 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-469834196>

PREVITALI, F.; FAGIANI, C. C. Estado de Bem-estar Social, neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. In **A Crise da Democracia Brasileira**. 1 ed. 2017. p 79-96. Disponível em: [https://d1wqtxs1xzle7.cloudfront.net/54189359/Democracia\\_e\\_Educacao-libre.pdf?1503250747=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDemocracia\\_e\\_Educacao\\_pdf.pdf&Expires=1719436570&Signature=BBi1gZtCzD9T19dkCdLJco6myrFbvkdQOdw3Fz5fDwi~3g25TZjjQWNNeLNUTx5y5QXDvH3Zi2uAVh4uvuOEisHGOqFvfb4YM-zWxm~V-UO0ch0uXOSeAf-fyjUVcPto9k~xJ1qsHERH912WTwKMYWEYILWgtQAXoLO9UFEVWLhD0CMmaE64seXETfg3c6TJRbZYyu5iNqmeWpt7d8EpB9sF49F~KQVCb37eDu74Kwvg9x7Xk5HV5vmu2X6BGnDSHYLTU0rxy2eJcvOfFW1JkkbPLQl~3mJRHxqv-70uW0pCaQACpMJ8IF3M-M5QfHxM8zCjTDoCBmxMv9xkbUHbWA\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=87](https://d1wqtxs1xzle7.cloudfront.net/54189359/Democracia_e_Educacao-libre.pdf?1503250747=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDemocracia_e_Educacao_pdf.pdf&Expires=1719436570&Signature=BBi1gZtCzD9T19dkCdLJco6myrFbvkdQOdw3Fz5fDwi~3g25TZjjQWNNeLNUTx5y5QXDvH3Zi2uAVh4uvuOEisHGOqFvfb4YM-zWxm~V-UO0ch0uXOSeAf-fyjUVcPto9k~xJ1qsHERH912WTwKMYWEYILWgtQAXoLO9UFEVWLhD0CMmaE64seXETfg3c6TJRbZYyu5iNqmeWpt7d8EpB9sF49F~KQVCb37eDu74Kwvg9x7Xk5HV5vmu2X6BGnDSHYLTU0rxy2eJcvOfFW1JkkbPLQl~3mJRHxqv-70uW0pCaQACpMJ8IF3M-M5QfHxM8zCjTDoCBmxMv9xkbUHbWA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=87). Acesso em: 15 de mai de 2024

RIBEIRO, M. P.; ZANARDI, T. A. C. O novo Ensino Médio e a liberdade de escolha. revista **Educação UFSM**, Santa Maria-RS, v. 45, n. 1, p. 1–20, 2020. DOI: 10.5902/1984644439519. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39519>. Acesso em: 02 de maio. 2023.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília-DF. v. 11, n. 21, p. 393–414, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>. Acesso em: 23 abr. 2023. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>

RODRIGUES, P. R. C. **A Reforma do Ensino Médio: análise crítica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Maranhão**. 2021. 259 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal

do Maranhão, São Luís. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/4216>  
Acesso em: 07 de jun de 2023.

ROGGERO, Rosemary; BAUER, Carlos; CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; TAVARES, Manuel. Dossiê Políticas para o Ensino Médio em tempos de hegemonia conservadora. Apresentação. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n.62, p. 1-4, e23196, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23196>. Acesso em: 02 de dez de 2023. <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23196>

SANTOMÉ, J. T. **A Educação em Tempos de Neoliberalismo**. Trad. Claudia Schilling. Artmed: Porto Alegre/ RS, 2003. 263 p.

SERAFIM, J. R. C. L. Avaliação dos resultados da política de educação integral para o ensino médio em Pernambuco (2008-2018). Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco. 2018. 167p. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34321> Acesso em: 05 de mar de 2023.

SERAFINI, M. Ninguém para trás. Camilo Santana detalha plano para combater a evasão no ensino médio e melhorar a qualidade da educação. In **CartaCapital**. 01/02/2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/ninguem-para-tras/> Acesso em: 30 de mar de 2024.

SILVA, C. Abandono escolar atinge recorde histórico entre crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, mostra IBGE. In **Carta Capital**. Publicado em 22.03.2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abandono-escolar-atinge-recorde-historico-entre-criancas-e-adolescentes-do-ensino-fundamental-mostra-ibge/>. Acesso em: 31 de mai de 2024.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. n.34. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt> Acesso em: 5 de jun de 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SILVEIRA, Éder da S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. de B. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 101–118, 2018. DOI: 10.22196/rp.v20i43.3992. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992>. Acesso em: 14 maio. 2024. <https://doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>

SINIMBU, F. Governo prepara ações para garantir que jovens terminem o ensino médio – ministro diz que muitos deixam a escola nessa fase para trabalhar. In. **AgênciaBrasil**. Publicado em 27/07/2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/governo-reforcara-permanencia-de-jovens-no-ensino-medio> Acesso em: 10 de abr de 2024.

TOKARNIA, M. Novo ensino médio dará autonomia a estados; entidades criticam falta de diálogo. In. **AgênciaBrasil**. 22/09/2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/novo-ensino-medio-dara-autonomia-estados-entidades-criticam-falta-de> Acesso em: 11 de abr de 2024.

TOKARNIA, M. Ensino Médio: estudantes querem melhor formação de professores e diálogo: principais atingidos pelas mudanças, alunos querem ser ouvidos e têm. In. **AgênciaBrasil**. 24/09/2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/ensino-medio-estudantes-querem-melhor-formacao-de-professores-e-dialogo> Acesso em: 04 de abr. 2024.

TOKARNIA, M. Novo ensino médio começa a ser implementado este ano- primeira mudança deve ser ampliação da carga horária. In. **AgênciaBrasil**. 01/02/2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-02/novo-ensino-medio-comeca-ser-implementado-este-ano> Acesso em: 08 de abr de 2024.

TOKARNIA, M. Revisão no ensino médio prevê ao menos duas formações para estudantes. MEC abre consulta para sociedade discutir mudança no currículo escolar. In. **AgênciaBrasil**. 20/20/2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/revisao-no-ensino-medio-preve-ao-menos-duas-formacoes-para-estudantes> Acesso em: 07 de abr. de 2024.

VARGAS, F. L.S.; VICENTE, V. R. R.; DANTAS, S. C. Matemática e suas Tecnologias no Novo Ensino Médio: a dualidade presente nas Habilidades Específicas da Base Nacional Comum Curricular. In **Teia revista de educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**. Universidade Federal do Pernambuco, vol 13. N.3. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/254699> Acesso em: 21 de março de 2024. <https://doi.org/10.51359/2177-9309.2022.254699>

VERDÉLIO, A. Especialistas pedem revogação do novo ensino médio: MEC abriu consulta pública para avaliação e reestruturação da política. 12/03/2023 (b). **Agência Brasil**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/especialistas-pedem-revoga%C3%A7%C3%A3o-do-novo-ensino-medio> Acesso em: 11 de mar de 2024.

VERDÉLIO, A. Governo abre consulta pública sobre novo ensino médio- portaria foi publicada nesta quinta-feira no Diário Oficial. In. **AgênciaBrasil**. 09/03/2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/governo-abre-consulta-publica-sobre-novo-ensino-medio> Acesso em: 08 de abr de 2024.

VILELA, P. R. Governo suspende cronograma de implementação do Novo Ensino Médio- não houve diálogo aprofundado sobre o tema, segundo ministro. In. **AgênciaBrasil**. Publicado em 04/04/2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/governo-suspende-cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio> Acesso em: 09 de abr de 2024.