



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CAMILA APARECIDA PIO

**O “NOVO” ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DO
ESTADO DO PARANÁ (2017-2023):
uma Crítica sobre a Formação para a Sociabilidade Capitalista**

Londrina
2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina-PR
2024

CAMILA APARECIDA PIO

**O “NOVO” ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DO
ESTADO DO PARANÁ (2017-2023):**
uma Crítica sobre a Formação para a Sociabilidade Capitalista

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz.

Londrina-PR
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

P662n Pio, Camila Aparecida.
O "Novo" Ensino Médio na Rede Pública do Estado do Paraná (2017-2023) : uma Crítica sobre a Formação para a Sociabilidade Capitalista / Camila Aparecida Pio. - Londrina, 2024.
212 f.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Reforma do Ensino Médio, Lei no 13.415/2017 - Tese. 2. "Novo" Ensino Médio da rede pública do estado do Paraná - Tese. 3. Parte Flexível Obrigatória - Tese. 4. Sociabilidade Capitalista - Tese. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

CAMILA APARECIDA PIO

**O “NOVO” ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO
PARANÁ (2017-2023):**

uma Crítica sobre a Formação para a Sociabilidade Capitalista

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof.^a Dr.^a Filomena L. Gossler Rodrigues da
Silva
Instituto Federal Catarinense (IFC)

Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos -
Universidade Estadual do Oeste do
Paraná (UNIOESTE)

Prof.^a Dra. Simone Burioli
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof.^a Dra. Maria José Ferreira Ruiz
Universidade Estadual de Londrina
(UEL)

Prof.^a Dra. Eliana Claudia Navarro
Koepsel
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Londrina, 28 de fevereiro de 2024

AGRADECIMENTOS

Ao longo das minhas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional, eu encontrei muitas, mas muitas, pessoas que contribuíram para o meu processo formativo nas diferentes etapas da vida. Não é possível citar todas aqui, pois é difícil colocar no papel tudo que temos no nosso coração. A cada um, gratidão!

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e à UEL.

À Prof.^a Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz, minha orientadora e amiga, uma das pessoas mais justa, delicada e gentil que conheci e com quem pude conviver; compartilhou seus conhecimentos com humildade e humanidade. Minha profunda admiração.

À Prof.^a Dra. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos, Prof.^a Dra. Simone Burioli, Prof.^a Dra. Maria José Ferreira Ruiz e Prof.^a Dra. Eliana Claudia Navarro Koepsel, pela leitura atenta e cuidadosa, bem como pelas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores do PPEdu, que contribuíram para o meu processo formativo neste curso.

Aos professores da Escola Municipal Francisco Escorsin – Nova América da Colina, do Colégio Estadual Papa Paulo VI – Nova América da Colina, do Colégio Estadual Cristo Rei – Cornélio Procópio, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* de Cornélio Procópio, que estiveram presentes na minha formação da Pré-escola à Educação Superior; vocês foram essenciais no meu processo formativo. Gratidão sempre!

Aos meus amigos do Departamento de Educação e da Área de Políticas, Estado e Sociedade da UEL, que me apoiaram nesta caminhada.

Aos meus amigos da Escola Municipal Hikoma Udihara, que sempre me apoiaram, compreenderam as minhas ausências e, muitas vezes, me disseram: “vai tranquila assistir à sua aula, estarei aqui!”.

Aos meus amigos do Programa de Pós-graduação em Educação, do grupo de pesquisa “Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação” e do grupo de pesquisa “EmPEsquisa”; como é bom ter com quem compartilhar nossas dúvidas, aprendizagens, dificuldades, assim como nossas vitórias.

A todos os meus amigos da turma de Doutorado em Educação 2020; a

pandemia da covid-19 impediu que tivéssemos aulas presenciais, descontraídos cafés de intervalo, mas não impediu de desenvolvermos laços de amizade e companheirismo. Em especial, Katia Silva Búfalo, minha companheira do Núcleo de Políticas Educacionais; juntas, enfrentamos muitos obstáculos e adversidades durante o curso, mas jamais soltamos a mão uma da outra. E vencemos.

"Filhos da época"

Somos filhos da época
e a época é política.

Todas as tuas, nossas, vossas coisas
diurnas e noturnas,
são coisas políticas.

Querendo ou não querendo,
teus genes têm um passado político,
tua pele, um matiz político,
teus olhos, um aspecto político.

O que você diz tem ressonância,
o que silencia tem um eco
de um jeito ou de outro político.

Até caminhando e cantando a canção
você dá passos políticos
sobre um solo político.

Versos apolíticos também são políticos,
e no alto a lua ilumina
com um brilho já pouco lunar.
Ser ou não ser, eis a questão.
Qual questão, me dirão.
Uma questão política.

Não precisa nem mesmo ser gente
para ter significado político.
Basta ser petróleo bruto,
ração concentrada ou matéria reciclável.
Ou mesa de conferência cuja forma
se discuta por meses a fio:
deve-se arbitrar sobre a vida e a morte
numa mesa redonda ou quadrada.

Enquanto isso matavam-se os homens,
morriam os animais,
ardiam as casas,
ficavam ermos os campos,
como em épocas passadas
e menos políticas.

(Wisława Szymborska, tradução de Regina Przybycien)

PIO, Camila Aparecida. **O “Novo” Ensino Médio na Rede Pública do Estado do Paraná (2017-2023): uma Crítica sobre a Formação para a Sociabilidade Capitalista.** 2024. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Núcleo de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, tem como objeto de estudo o “Novo” Ensino Médio e a Parte Flexível Obrigatória (PFO) do modelo da rede pública do estado do Paraná, originado a partir da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, normatizada pelas DCNEM/2018 e tendo como documento orientador de currículo a BNCC/2018. As questões que norteiam esta pesquisa são: Em que medida a PFO, opção da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) para a implementação do “Novo” Ensino Médio, contribui para a formação da sociabilidade capitalista? Quais elementos indicam que as unidades curriculares Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional expressam a formação requerida pelo capitalismo? A partir dessa problemática, o objetivo geral é analisar como a PFO do modelo da rede pública paranaense do “Novo” Ensino Médio expressa os interesses da formação voltada para as necessidades imediatas do capitalismo. À luz do método materialista histórico-dialético (Marx, 1981; Marx, 2017; Marx; Engels, 1998), este estudo foi desenvolvido por meio de análise documental e pesquisa bibliográfica, apoiando-se em autores como: Dardot e Laval (2016); Antunes (2018; 2020); Harvey (2014; 2016); Ferretti (2017; 2018); Frigotto (2006; 2023); Kuenzer (2017; 2020); Silva (2018), entre outros. O desenvolvimento desta tese foi guiado por três hipóteses que se complementam. 1) As reformas educacionais, em geral, no país, e a do “Novo” Ensino Médio, em particular, encontram sua finalidade primeira na necessidade de colocar em sintonia o desenvolvimento econômico e o sistema educacional; 2) As transformações recentes no capitalismo global, ancoradas ideologicamente na matriz de pensamento neoliberal, direcionaram o Ensino Médio para o atendimento das necessidades da sociedade capitalista no país; 3) Na rede pública do estado do Paraná, o “Novo” Ensino Médio procura acentuar a formação para a sociabilidade capitalista, introduzindo, no conjunto, uma PFO. A partir do desenvolvimento dessas hipóteses, defende-se a seguinte tese: na forma, as iniciativas de remodelar o Ensino Médio são distintas; no entanto, em seu conjunto (em seu conteúdo), elas perseguem a mesma finalidade, que é adequar a futura força de trabalho às necessidades da sociabilidade capitalista. Partiu-se, neste trabalho, da discussão das reformas educacionais realizadas ao longo do século XX, tendo em vista que elas sempre buscaram organizar a oferta da educação brasileira, porém alinhadas às necessidades econômicas no país. Discutiu-se como as transformações do aparato técnico-produtivo e o neoliberalismo influenciaram os projetos educacionais, de forma coalizada, sobretudo, nas diretrizes dos organismos internacionais. Do estudo dessa relação, extraíram-se as “categorias de análise da sociabilidade capitalista da Agenda para a Juventude”. O debate sobre as reformas do Ensino Médio realizadas a partir de 1990 contribuiu para entender como essa etapa de ensino passa a ser direcionada pelas orientações dos organismos internacionais. Os resultados obtidos com este estudo demonstram que, apesar da aparência “inovadora” do “Novo” Ensino Médio e do modelo da rede pública do estado do Paraná para atender aos interesses da juventude, ele, em sua essência, desenvolve-se em atendimento das necessidades capitalistas. A análise da PFO à luz das categorias da sociabilidade capitalista da Agenda para a Juventude possibilitou identificar duas tendências predominantes para a formação da juventude, que se integram: a *formação para a conformação* e a *formação para a composição da força de trabalho*. Pode-se concluir que, apesar de ser um objeto contemporâneo, ainda em implantação, esta tese apresenta elementos importantes para contribuir com pesquisadores e com professores da educação básica para que possam desenvolver um olhar crítico em relação à PFO.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Lei nº 13.415/2017. “Novo” Ensino Médio da rede pública do estado do Paraná. Parte Flexível Obrigatória. Sociabilidade Capitalista.

PIO, Camila Aparecida. **La “Nueva” Escuela Secundaria en la Red Pública del Estado de Paraná (2017-2023): una Crítica a la Formación para la Sociabilidad Capitalista.** 2024. 212 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMEN

Esta investigación, vinculada al Centro de Políticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Londrina, tiene como objeto de estudio la "Nueva" Escuela Secundaria y la Parte Flexible Obligatoria (PFO) del modelo de red pública del estado de Paraná, originada en la Reforma de la Escuela Secundaria, instituida por la Ley no. 13.415/2017, regulada por DCNEM/2018 y que tiene como documento orientador del plan de estudios el BNCC/2018. Las preguntas que guían esta investigación son: ¿En qué medida la PFO, como una opción de la Secretaría de Educación del Estado de Paraná (SEED/PR) para la implementación de la “Nueva” Escuela Secundaria, ¿contribuye a la formación de la sociabilidad capitalista? ¿Qué elementos indican que las unidades curriculares Proyecto de Vida, Educación Financiera y Pensamiento Computacional expresan la formación requerida por el capitalismo? A partir de esta problemática, el objetivo general es analizar cómo la PFO del modelo de la red de educación pública de Paraná, de la “Nueva” Escuela Secundaria, expresa los intereses de la formación dirigida a las necesidades inmediatas del capitalismo. A la luz del método histórico-dialéctico materialista (Marx, 1981; Marx, 2017; Marx; Engels, 1998), este estudio se desarrolló a través del análisis documental y la investigación bibliográfica, a partir de autores como: Dardot y Laval (2016); Antunes (2018; 2020); Harvey (2014; 2016); Ferretti (2017; 2018); Frigotto (2006; 2023); Kuenzer (2017; 2020); Silva (2018), entre otros. El desarrollo de esta tesis fue guiado por tres hipótesis complementarias. 1) Las reformas educativas, en general, en Brasil, y la de la "Nueva" Escuela Secundaria, en particular, encuentran su propósito principal en la necesidad de armonizar el desarrollo económico y el sistema educativo; 2) Las recientes transformaciones en el capitalismo global, ideológicamente ancladas en la matriz de pensamiento neoliberal, dirigieron la Escuela Secundaria a satisfacer las necesidades de la sociedad capitalista en el país; 3) En la red pública del estado de Paraná, la "Nueva" Escuela Secundaria busca acentuar la formación para la sociabilidad capitalista, introduciendo, en su conjunto, una PFO. A partir del desarrollo de estas hipótesis, se defiende la siguiente tesis: en la forma, las iniciativas para remodelar la Escuela Secundaria son distintas; sin embargo, en su conjunto (en su contenido), tienen la misma finalidad, que es adaptar la fuerza laboral futura a las necesidades de la sociabilidad capitalista. Este trabajo partió de la discusión de las reformas educativas llevadas a cabo a lo largo del siglo XX, considerando que siempre han buscado organizar la oferta de educación brasileña, pero alineadas con las necesidades económicas del país. Se examinó cómo las transformaciones del aparato técnico productivo y el neoliberalismo influyeron en los proyectos educativos, en coalición, especialmente en las directrices de los organismos internacionales. Del estudio de esta relación se extrajeron las “categorías de análisis de la sociabilidad capitalista de la Agenda para la Juventud”. El debate sobre las reformas de la Escuela Secundaria llevado a cabo desde 1990 contribuyó a comprender cómo esta etapa de la enseñanza se guía ahora por las directrices de los organismos internacionales. Los resultados obtenidos con este estudio demuestran que, a pesar del aspecto “innovador” de la "Nueva" Escuela Secundaria y el modelo de la red pública de educación en el estado de Paraná para satisfacer los intereses de la juventud, esta, en su esencia, se desarrolla en respuesta a las necesidades capitalistas. El análisis de la PFO a la luz de las categorías de sociabilidad capitalista de la Agenda para la Juventud permitió identificar dos tendencias predominantes para la formación de la juventud, que se integran: la *formación para la conform(ac)ión* y la *formación para la composición de la fuerza laboral*. Se puede concluir que, a pesar de ser un objeto contemporáneo, todavía en implementación, esta tesis presenta elementos importantes para aportar con investigadores y docentes de educación básica para que puedan desarrollar una mirada crítica al PFO.

Palabras clave: Reforma de la Escuela Secundaria; Ley no. 13.415/2017; “Nueva” Escuela Secundaria en la red pública del estado de Paraná; Parte Flexible Obligatoria; Sociabilidad capitalista.

PIO, Camila Aparecida. **The “New” Secondary Education (High School) in the Public Network of the State of Paraná (2017-2023): a Critical Review of Training for Capitalist Sociability.** 2024. 212p. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

This research paper, linked to the Educational Policies Center of the Postgraduate Program in Education at the State University of Londrina, has, as its object of study, the “New” Secondary Education (High School) and the Mandatory Flexible Part (also known as PFO in Brazil) of the public network model in the state of Paraná, originated from the High School Reform, established by Law No. 13,415/2017, standardized by DCNEM/2018 and having BNCC/2018 as the curriculum guiding document. The questions that guide this research are: To what extent does the PFO, an option made by the State Department of Education of Paraná (SEED/PR) for the implementation of the “New” High School, contribute to the formation of capitalist sociability? What elements indicate that the curricular units Life Project, Financial Education and Computational Thinking express training required by capitalism? Based on this problem, the general objective is to analyze how the PFO of the Paraná public network model of the “New” High School expresses the interests of training focused on the immediate needs of capitalism. In light of the historical-dialectical materialist method (Marx, 1981; Marx, 2017; Marx; Engels, 1998), this study was developed through documentary analysis and bibliographical research, based on authors such as: Dardot and Laval (2016); Antunes (2018; 2020); Harvey (2014; 2016); Ferretti (2017; 2018); Frigotto (2006; 2023); Kuenzer (2017; 2020); Silva (2018), among others. The development of this thesis was guided by three hypotheses that complement each other. 1) Educational reforms, in general, in the country, and the “New” High School, in particular, find their primary purpose in the need to bring economic development and the educational system in tune; 2) Recent transformations in global capitalism, ideologically anchored in the matrix of neoliberal thought, have directed High School to meet the needs of capitalist society in the country; 3) In the public network of the state of Paraná, the “New” High School seeks to accentuate training for capitalist sociability, introducing, as a whole, a PFO. Based on the development of these hypotheses, the following thesis is defended: in form, the initiatives to remodel High School are distinct; however, as a whole (in their content), they pursue the same purpose, which is to adapt the future workforce to the needs of capitalist sociability. This work started with a discussion of the educational reforms carried out throughout the 20th century, bearing in mind that they always sought to organize the provision of Brazilian education, but aligned with the country's economic needs. How the transformations in the technical productive apparatus and neoliberalism influenced educational projects were discussed, in coalition, above all, in the guidelines of international organizations. From the study of this relationship, the “categories of analysis of capitalist sociability of the Agenda for Youth” were extracted. The debate on secondary education reforms carried out since 1990 contributed to understanding how this stage of education is now guided by the guidelines of international organizations. The results obtained with this study demonstrate that, despite the “innovative” appearance of the “New” High School and the model of the public network in the state of Paraná to meet the interests of youth, it, in essence, develops to meet the needs of capitalism. The analysis of the PFO, considering the categories of capitalist sociability of the Agenda for Youth, made it possible to identify two predominant trends for the training of youth, which are integrated: training to conform and training for the composition of the workforce. In conclusion, despite being a contemporary object, that is still being implemented, this thesis presents important elements to contribute to researchers and basic education teachers so that they can develop a critical view regarding PFO.

Keywords: Secondary Education Reform. Law No. 13,415/2017. “New” public high school in the state of Paraná. Mandatory Flexible Part (PFO). Capitalist Sociability.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Categorias da Sociabilidade Capitalista da Agenda para a Juventude. 101
- Figura 2** – Relação entre os eixos estruturantes dos Itinerários Formativos e as unidades curriculares da PFO..... 153
- Figura 3** – Relação entre as categorias da sociabilidade, os eixos estruturantes dos Itinerários Formativos e a PFO..... 165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados da busca, palavras-chave e filtros utilizados, número de trabalhos disponíveis e de trabalhos selecionados a priori de acordo com cada plataforma utilizada, disponíveis no período de 2017 a 2021.	28
Tabela 2 – Disposição da carga horária do “Novo” Ensino Médio da rede pública paranaense.	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Força de trabalho e população ocupada.....	170
Gráfico 2 – População ocupada por vínculo empregatício.	171
Gráfico 3 – Taxa de formalização por faixa etária.	172
Gráfico 4 – Taxa de desocupação da Força de Trabalho no Brasil e no Paraná. ..	175
Gráfico 5 – Taxa de desocupação, por grupos de idade no Brasil.	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das teses, dissertações e artigos analisados (2017 a 2021). ...	29
Quadro 2 – Corpo documental selecionado para a pesquisa.	31
Quadro 3 – Ações do governo de transição (1985-1990) para o Ensino Médio.	58
Quadro 4 – Marcos legais do Ensino Médio e da Educação Profissional dos Governos FHC.	109
Quadro 5 – Marcos legais do Ensino Médio e da Educação Profissional dos Governos Lula e Dilma.	113
Quadro 6 – Oferta de unidades curriculares da PFO por modalidade de oferta.	148
Quadro 7 – Relação entre os eixos estruturantes e as habilidades requeridas para a formação do sujeito.	156
Quadro 8 – Síntese dos Eixos e Objetos do Conhecimento de Pensamento Computacional.	157
Quadro 9 – Síntese dos Eixos e Objetos do Conhecimento de Educação Financeira.	159
Quadro 10 – Síntese dos Eixos e Objetos do Conhecimento de Projeto de Vida. .	163

LISTA DE SIGLAS

ADUEPB	Associação dos Docentes da Universidade Estadual da Paraíba
ADURNe	Associação de Docentes da Universidade Regional do Nordeste
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPROTEC	Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAES	Conferências Nacionais de Educação
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
CEENSI	Comissão Especial destinada a Promover Estudos e Proposições para Reformulação do Ensino Médio
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CONAES	Conferências Nacionais de Educação
CONSED	Comissão e do Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT	Central Única de Trabalhadores

DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEDUC	Diretoria de Educação
DPGE	Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar
EM	Exposição de motivos
ENEF	Nova Estratégia Nacional de Educação Financeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerário Formativo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
FBEF	Fórum Brasileiro de Educação Financeira
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação brasileiro
MEI	Microempreendedor Individual
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PCCRs	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PFO	Parte Flexível Obrigatória

PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPEdu	Programa de Pós-graduação em Educação, Doutorado em Educação
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PT	Partido dos Trabalhadores
PT	Produtividade do Trabalho
PTF	Produtividade Total dos Fatores
Protec	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SNE	Sistema Nacional de Educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URV	Unidade Real de Valor
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Trajetória acadêmica e interesse no tema de pesquisa	21
1.2	Método e metodologia de pesquisa	24
1.2.1	Discussões acerca das produções científicas selecionadas	31
1.3	Estrutura e organização da pesquisa.....	37
2	AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1889-1989): O ENSINO SECUNDÁRIO EM PAUTA	41
3	NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: A SOCIABILIDADE CAPITALISTA COMO BÚSSOLA PARA AS REFORMAS EDUCACIONAIS	63
3.1	A transformação do aparato técnico-produtivo e o neoliberalismo: pares que influenciam e determinam os projetos educacionais	63
3.2	As orientações dos organismos internacionais como eixos organizadores da Educação Brasileira	71
3.2.1	O Banco Mundial e as recentes orientações para a educação	87
3.3	Sociabilidade capitalista: categorias para análise	94
4	AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO PÓS-1990: CALIBRAGEM PARA A FORMAÇÃO DA NOVA SOCIABILIDADE CAPITALISTA	106
4.1	A reforma do Ensino Médio nos governos de FHC: iniciando a calibragem.....	108
4.2	A reforma do Ensino Médio nos governos Lula e Dilma: descalibrando ou recalibrando?	112
4.3	A reforma do “Novo” Ensino Médio nos Governos Temer e Bolsonaro: recalibrando	126
5	O “NOVO” ENSINO MÉDIO E O MODELO PARANAENSE: TENDÊNCIAS PREDOMINANTES PARA A FORMAÇÃO DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA ...	140
5.1	O “Novo” Ensino Médio na rede pública do estado do paraná: marcos regulatórios e organizacionais para a implantação	142
5.2	A Parte Flexível Obrigatória ou a Parte Obrigatória para qual formação?	150
5.3	A PFO e a formação da sociabilidade capitalista: tendências predominantes	165
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS... PARA CONTINUIDADE	186
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação brasileira, o acesso à escola pública foi marcado pelo caráter elitista. Nesse cenário, as reformas educacionais, mais precisamente a partir do século XX, foram atrelando a oferta educacional às necessidades de atendimento das demandas produtivas do emergente capitalismo no país. As análises deste período histórico feitas por meio deste estudo nos levaram à seguinte reflexão: as reformas educacionais contemporâneas não deixam à margem o fato de que elas continuam ancoradas no princípio básico de atender ao processo educacional articulado às necessidades capitalistas.

A partir dos anos 1990, com o aprofundamento das políticas neoliberais (Anderson, 1995) e o consequente alinhamento da educação às diretrizes dos organismos internacionais, a educação básica passou a ser fundamental para o processo “da globalização e da mundialização do capital” (Maués; Bastos, 2016, p. 701). Não é à toa que, em 1990, a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos reafirmou a Educação Básica como uma necessidade emergente aos países em desenvolvimento, tendo em vista favorecer “[...] o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e cooperação internacional” (UNESCO, 1990, s.p.).

Desde a Constituição de 1988, aprovada no período de redemocratização do país, a Educação Básica brasileira passou a ser composta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; no entanto, obrigatória apenas dos 7 aos 14 anos. Em termos de obrigatoriedade, a alteração foi realizada a partir da Emenda Constitucional (EC) nº 059/2009, que estabeleceu a Educação Básica, pública e gratuita, dos 4 aos 17 anos. Ainda que tendo por composição da Educação Básica a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a referida EC não ampliou a obrigatoriedade das etapas, mantendo somente a obrigatoriedade da faixa etária. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a obrigatoriedade da educação é uma reivindicação antiga do Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, inédita do ponto de vista do direito social, mas limitada em sua concessão (CNTE, 2009).

O Ensino Médio, ainda que não obrigatório, ampliou significativamente o interesse de diversos grupos, visto que seu caráter de formação intermediário interessava tanto para a formação da mão de obra necessária aos

novos padrões de acumulação capitalista quanto para a formação mais geral; tais interesses, no entanto, não descartam os debates por parte dos pesquisadores e professores que lutam pela defesa de uma educação e de um Ensino Médio voltados ao processo de humanização do sujeito (Saviani, 2015).

Especificamente no viés dos organismos internacionais, por meio dos ideários da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), as reformas educacionais desde 1990 persistem em orientar a educação no caminho do atendimento às necessidades básicas da vida, o que, no sistema capitalista, implicitamente consiste na necessidade de atender às demandas do setor produtivo, preparando os sujeitos para atuação no mundo do trabalho.

Considerando o tema desta pesquisa, a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, a história da educação aponta que este, atualmente constituído na última etapa da educação básica, é marcado pela dualidade estrutural que ora o aproxima da educação geral, ora da educação profissional, tendo como base as relações da conjuntura histórica, social, política, econômica e cultural, marcadas essencialmente pelas relações capitalistas, o que expressa também a luta de classes.

Aparentemente restrita ao terreno da educação, as reformas nesta área, no entanto, sempre têm caráter mais abrangente, uma vez que abarcam a totalidade da vida social. Nesse sentido, configura-se como objeto desta pesquisa o *“Novo”¹ Ensino Médio e a Parte Flexível Obrigatória (PFO) do modelo da rede pública do estado do Paraná*, originado a partir da Reforma do Ensino Médio, iniciada com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e regulamentada pela Resolução nº 3/2018, bem como

¹ A Reforma do Ensino Médio, desde a MP nº 746/2016, foi apresentada no campo oficial como Novo Ensino Médio (NEM), reafirmado pelo discurso do presidente Michel Temer (Brasil, 2016a, s.p), segundo o qual a inovação se fez presente na medida em que “[...] os jovens poderão escolher um currículo mais adaptado às suas vocações, às suas aspirações e aos seus planos”. Tendo, pois, os defensores da Reforma do Ensino Médio assumido o termo “Novo Ensino Médio”, os pesquisadores contrários à reforma passaram a utilizar o termo “Novo” Ensino Médio, entre aspas, demonstrando que o que é apresentado como novo e inovador ao Ensino Médio, na verdade, retoma encaminhamentos já realizados anteriormente. Gonçalves (2017, p. 139) afirma que “ao retomar o modelo curricular dividido por opções formativas, houve retrocesso, pois, esta forma de organização já foi vivenciada no período da ditadura militar e fortemente criticado”. Já Silva (2018, p. 1) discute que “[...] por trás de um discurso apresentado como ‘novo’, as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos”. Em consonância às discussões dos autores contrários à Reforma do Ensino Médio, neste trabalho, adota-se também o termo “Novo” Ensino Médio, entre aspas.

pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao ano de 2018.

A discussão acerca do “Novo” Ensino Médio, instituída pela normativa citada, é uma temática que revela diversos questionamentos entre os pesquisadores. Esses questionamentos abarcam: a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, a flexibilização do currículo escolar, a obrigatoriedade de algumas disciplinas em detrimento de outras, a implantação dos itinerários formativos (IF), a relação educação, trabalho e capital, a precariedade dos prédios públicos, a falta de recursos materiais e humanos (realidade de muitas escolas brasileiras), os modelos e as opções curriculares implementados em cada estado e no Distrito Federal, os impactos nas formações dos jovens, entre outros. Considerando que esses questionamentos não se esgotam nesta pesquisa, elegeram-se as seguintes questões a serem pesquisadas:

1. Em que medida a PFO, opção da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) para a implementação do “Novo” Ensino Médio, contribui para a formação da sociabilidade capitalista?
2. Quais elementos indicam que as unidades curriculares Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional expressam a formação requerida pelo capitalismo?

Em outras palavras, como objetivo geral, esta pesquisa pretende analisar como a PFO do modelo da rede pública paranaense do “Novo” Ensino Médio expressa os interesses da formação voltada para as necessidades imediatas do capitalismo. Os objetivos específicos são: discutir como o Ensino Médio público foi intimamente configurado pelo desenvolvimento do capitalismo no país ao longo do tempo; discutir a relação entre as transformações econômicas, políticas e sociais decorrentes da crise do capital e a exigência de um novo padrão de sociabilidade, incluindo a discussão sobre como essa relação reflete na proposta do “Novo” Ensino Médio; identificar como as unidades curriculares Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional, que compõem a PFO do “Novo” Ensino Médio da rede pública do estado do Paraná, se articulam e atendem às exigências da educação originadas pelo capitalismo contemporâneo.

O conceito de sociabilidade capitalista é central para o desenvolvimento desta tese. Compreendendo a sociabilidade como o processo de

formação do homem contemporâneo tendo como marco o sistema social vigente (Noma; Czernisz, 2010), desenvolvem-se as categorias da sociabilidade capitalista da Agenda para a Juventude. Essa vai além da adequação das formas de pensar, de viver e de relacionar das pessoas na sociedade capitalista, visto que direciona a educação pautada nos velhos discursos, disfarçada de inovação e prevendo ainda mais a fragmentação na formação dos sujeitos, os quais passam, além de agir conforme o desejado pelo capitalismo, a se responsabilizar enquanto sujeito de si mesmo, tornando-se cada vez mais alienados frente às desigualdades geradas pelo capitalismo. As categorias da sociabilidade capitalista da Agenda para a Juventude exploradas ao longo da pesquisa são: formação do *neossujeito*, foco na aprendizagem, produtividade, competitividade, competências e habilidades, competências socioemocionais, empreendedorismo, capital humano, trabalhabilidade e empregabilidade.

Trata-se, portanto, de um objeto complexo de ser analisado, uma vez que, do ponto de vista formal, bastaria compreender o conjunto de legislações que têm sido moldadas ao longo da história da educação brasileira; todavia, é preciso ir além da *aparência* e apreender a *essência* do “Novo” Ensino Médio, ou seja, a sua estrutura e dinâmica (Marx, 1981). Também se torna complexo por se tratar de um objeto de pesquisa contemporâneo, que, mesmo do ponto de vista formal tendo sido aprovada a tríade da Reforma do Ensino Médio (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020), Lei nº 13.415/2017, Resolução nº 3/2018 e BNCC/2018, foi a partir de então que oficialmente os estados passaram às elaborações e/ou aprovações dos seus referenciais curriculares (com a implantação em 2022), dos quais a ênfase nesta pesquisa se dá em analisar o modelo paranaense.

Segundo Eco (2008, p. 13), mesmo sendo um objeto contemporâneo, é possível desenvolver um trabalho científico sério, o que exige “[...] trabalhar um tema contemporâneo como se fosse um antigo e vice-versa”, de forma a trazer contribuições científicas para se pensar o objeto em sua profundidade.

Apesar dos desafios encontrados na análise de um objeto de pesquisa contemporâneo, entende-se que são emergentes os debates que possam contribuir para desvelar, na atual Reforma do Ensino Médio, o direcionamento da educação brasileira aos interesses do capitalismo, que nesta fase se dá pela racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

As hipóteses levantadas, a priori, para o desenvolvimento deste trabalho foram: 1) As reformas educacionais, em geral, no país, e a do “Novo” Ensino Médio, em particular, encontram sua finalidade primeira na necessidade de colocar em sintonia o desenvolvimento econômico² e o sistema educacional; 2) As transformações recentes no capitalismo global, ancoradas ideologicamente na matriz de pensamento neoliberal, direcionaram o Ensino Médio para as necessidades da sociedade capitalista no país; 3) Na rede pública do estado do Paraná, o “Novo” Ensino Médio procura acentuar a formação para a sociabilidade capitalista introduzindo, no conjunto, uma PFO.

A tese defendida é: se na forma as iniciativas de remodelar o Ensino Médio são distintas, elas, no entanto, em seu conjunto, portanto em seu conteúdo, perseguem a mesma finalidade – adequar a futura força de trabalho às necessidades da sociabilidade capitalista.

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E INTERESSE NO TEMA DE PESQUISA

O interesse em analisar o “Novo” Ensino Médio é resultado de estudos e vivências ao longo da trajetória escolar e acadêmica da pesquisadora, que cursou integralmente a Educação Básica e a Superior em instituições públicas de ensino, nas quais reconhece o potencial de humanização da educação, mesmo com ideários tão específicos de atendimento às demandas produtivas em vigência.

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, foi cursado pela pesquisadora durante três anos em um Colégio de Ensino Médio Regular de formação geral básica (2005/2007), no município de Nova América Colina³, no Paraná, e, concomitantemente, o curso de Formação Inicial de Docentes

² Ao tratar-se do atrelamento do desenvolvimento econômico ao desenvolvimento educacional, faz-se importante esclarecer que este se dá sobretudo no campo ideológico e se transforma conforme as demandas capitalistas. Cunha (1975) afirma que, no campo ideológico, a educação foi ao longo dos anos conhecida como uma variável política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização e construir uma sociedade justa. Contudo, leituras mais recentes permitem compreender as alterações no campo ideológico oriundas desse atrelamento. Reis e Shiroma (2020) explicitam que: “Se na década de 1960 o propósito era o desenvolvimento dos países e defendia-se que isso dependeria do investimento por parte do Estado em educação, agora o argumento se desloca para os jovens e o “seu” nível de engajamento. Isto é, de uma determinação objetiva, como a capacidade de investimento em educação de um país, a orientação do Banco passa para uma perspectiva subjetivista do econômico, que dependeria das atitudes individuais dos jovens para o seu desenvolvimento”. Na Reforma do “Novo” Ensino Médio é nessa perspectiva subjetivista que se dá o atrelamento.

³ Município no Norte do Paraná com 3.280 habitantes (IBGE, 2022a).

(2007/2010), em um Colégio de Ensino Médio Normal, no Município de Cornélio Procópio⁴, também Paraná. Essa escolha formativa se deu pela preocupação tanto em continuar os estudos em nível de Graduação e de Pós-graduação quanto pela inserção no mundo do trabalho, necessária para contribuir no sustento familiar.

Dada a realidade vivenciada pela pesquisadora, os estudos no curso de Licenciatura em Pedagogia (2008/2011), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *Campus* de Cornélio Procópio (UENP/CP), levaram, desde os primeiros anos, ao interesse pelas temáticas voltadas ao campo das Políticas Educacionais e dos Pressupostos Teóricos do Ensino Médio; neste campo, a defesa pela formação integral, no sentido gramsciano do termo, foi fundamental. Ainda durante o curso de Pedagogia, com a realização dos estágios obrigatórios em escolas de Ensino Médio e de Ensino Fundamental em Tempo Integral, as experiências vividas e os estudos realizados tornaram as temáticas “Políticas Educacionais”, “Ensino Médio” e “Educação Integral” objetos de estudo para o prosseguimento em nível de Pós-graduação.

Na Especialização em Políticas Públicas para a Educação, realizada na UENP/CP (2012/2013), os estudos culminaram no trabalho “Ensino Médio Integrado e as novas Diretrizes Curriculares: perspectivas, avanços e desafios” (Pio; Araujo, 2013), cujo objetivo era analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, em comparação às DCNEM de 1998.

Já no Mestrado em Educação (2013/2014), realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UEL), os estudos se constituíram no trabalho “A política pública brasileira de Educação Integral implementada pelos governos Lula (2003/2010): o Programa Mais Educação” (Pio, 2014), cujo objetivo era analisar a política pública brasileira de educação integral, implementada pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), no período de 2003 a 2010.

Ao ingressar no Doutorado em Educação no PPEDU-UEL (turma 2020), no núcleo de Políticas Educacionais, o interesse inicial de pesquisa debruçava-se em analisar a implementação da Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná, com pesquisa de campo e entrevistas, o que, de antemão, demonstrou-se não ser possível, haja vista que o início da gradativa implementação da reforma

⁴ Município no Norte do Paraná com 45.206 (IBGE, 2022a).

nos estados estava previsto apenas para 2022.

Ao iniciar o estudo das disciplinas obrigatórias ainda no primeiro semestre do curso, em 2020, o Brasil e o mundo foram assolados pela pandemia da covid-19, que ceifou a vida de milhares de pessoas. Entremeio ao isolamento social, às aulas e aos estudos remotos, que duraram cerca de dois anos, as disciplinas obrigatórias do PPEdu (Estudos Avançados I – Epistemologia e Pesquisa em Educação [1º semestre/2020]; Teorias da Educação [2º semestre/2020]; e Estudos Avançados II – Pesquisa em Educação [1º semestre/2021]) apresentaram contribuições no sentido de refletir sobre as ciências humanas, a pesquisa em educação e a sua importância na/para a sociedade. A participação em eventos científicos na área de Políticas Educacionais, nos grupos de pesquisa “Gestão da Educação Secundária em Portugal e no Brasil: especificidades, assimetrias e similaridades” e de extensão “Reflexões sobre o Trabalho Pedagógico dos Pedagogos na Rede Estadual de Educação: a práxis e a formação continuada em discussão”, auxiliou na reorganização do projeto de pesquisa e no desenvolvimento desta.

Considerando esse percurso acadêmico, o interesse em discutir o “Novo” Ensino Médio, que embora apresente um número considerável de teses, dissertações e artigos que analisam a Lei nº 13.415/2017, não se esgota no meio acadêmico, se dá por considerar a importância do objeto que considera “[...] não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 9). Também por considerar as contribuições no meio acadêmico e na constituição de resistência ao desmonte da educação pública que se desenha.

Enquanto pesquisadora, tem-se clareza dos desafios de realizar uma pesquisa de doutoramento com um objeto contemporâneo, do qual emergem mudanças constantes em normativas e orientações; no entanto, reafirma-se a importância de trazer à tona discussões que possam colocar em pauta as possíveis precarizações na formação dos jovens do Ensino Médio, principalmente aos filhos da classe trabalhadora.

1.2 MÉTODO E METODOLOGIA DE PESQUISA

A análise do objeto de estudo que aqui se propõe exige a adoção de um método capaz de apreender o objeto em sua dinâmica e processualidade. É em razão disso que o método materialista histórico-dialético, formulado fundamentalmente por Marx (1981; 2017) e Marx e Engels (1998), é essencial.

O método se faz essencial para compreender o objeto de estudo desta pesquisa, pois tal objeto só pode ser devidamente compreendido à luz da *totalidade*, qual seja: a sociedade capitalista, sem desconsiderar suas particularidades, tal como se configura na realidade brasileira. A base da sociedade é o *trabalho*, que, segundo Marx (2017), caracteriza-se como um processo entre o homem e a natureza, a *práxis*, o qual transforma a natureza e, por conseguinte, transforma a si mesmo e produz sobrevivência. Ao longo da *história*, do *movimento do real*, a produção capitalista desenvolveu a técnica e a combinação do processo de produção social “[...] na medida em que solapa os mananciais de toda riqueza: a terra e o trabalhador” (Marx, 2017, p. 574). Nessa relação, a sociedade está dividida em classes, de um lado a classe dominante, que detém as formas de produção, de outro o trabalhador, que detém a *força de trabalho*; ambos conformam a sociedade capitalista. Apesar do capitalismo e das suas relações se manifestarem de formas diferenciadas nos diferentes países, uma afirmação é evidente: na sociedade capitalista, por meio do caráter, sobretudo ideológico, busca-se manter as relações de dominação e exploração. Diante desse contexto e buscando compreender o processo de elaboração das políticas educacionais para o Ensino Médio, parte-se do conceito de Estado e sociedade civil⁵ em Gramsci (1982), haja vista que permite identificar as disputas cravadas em torno do projeto educacional da classe

⁵ Para Gramsci (1982, p. 10), “podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo”.

trabalhadora.

Sem entender a forma de se manifestar do capitalismo no Brasil torna-se impossível compreender, ao mesmo tempo, a maneira como foram se configurando as diversas legislações educacionais, em especial do Ensino Médio. Pretende-se, com isso, ancorar ao objeto de estudo, o máximo possível, a compreensão da totalidade, da ideologia, da contradição, da reprodução e da práxis, sem desconsiderar as particularidades nacionais.

Não obstante, essa totalidade é composta de vários segmentos, de tal modo que é necessário localizá-los enquanto momentos de um todo. Certo é que, se assim fosse feito para cada período, haveria um distanciamento do objeto central investigado nesta tese: compreender o projeto de formação que se faz presente na proposta do “Novo” Ensino Médio.

Metodologicamente, como se tem procurado proceder diante do objeto tendo em vista o referencial de análise adotado? A resposta inicial a essa questão é: tratar o objeto sem desconsiderar que ele está ligado diretamente à sociedade do capital. Nesse sentido, pensar o “Novo” Ensino Médio e o conteúdo da proposta envolve, ao mesmo tempo, pensar as dinâmicas contemporâneas da sociedade brasileira e, no âmbito dos organismos internacionais, as exigências que têm sido colocadas pela lógica de mercado a fim de produzir jovens aptos a atenderem às necessidades da acumulação do capital. Dessa maneira, a proposta do “Novo” Ensino Médio, assim como tudo que a cerca, não pode ser desconectada dos interesses econômicos, ainda que se busque camuflar o *real* propósito da reforma mediante argumentos ideológicos de que a finalidade é atender às necessidades dos jovens por meio da oferta de itinerários formativos que podem ser escolhidos de acordo com a área de maior interesse (flexibilidade), tornando-se mais atrativos à juventude.

Pensar com o respaldo do método materialista histórico-dialético é considerar, também, a existência de *mediações* que estruturam uma determinada realidade e, portanto, as manifestações concretas dessa própria realidade. Esse é um esforço que tem sido buscado ao longo das leituras, ou seja, detectar quais são as *mediações* constitutivas da proposta e suas implicações práticas.

Ademais, pensar com o respaldo desse método exige, também, refletir sobre o problema em questão considerando os conceitos e as categorias pertinentes ao método. Por essa razão, neste estudo, estabelece-se como categoria

central de análise aquela do capital, uma vez que se está considerando a hipótese de que todos os esforços para reformar o Ensino Médio, e em particular as iniciativas que têm configurado o “Novo” Ensino Médio, estão indissolavelmente atrelados às necessidades capitalismo. Entende-se, diante disso, que: a oferta do “Novo” Ensino Médio não visa atender às necessidades de formação humana, ainda que se estabeleça no discurso, de modo ideológico, a ideia de que os itinerários formativos buscam essa preocupação.

Em um primeiro momento, ao se aproximar mais intimamente do objeto, percebe-se, por exemplo, como as preocupações manifestadas no campo das leis educacionais estão ancoradas em um determinado campo *ideológico*, o do neoliberalismo. Em seguida, observa-se, também, uma perspectiva de caráter mais econômico, razão pela qual se faz presente com bastante frequência, no terreno do campo discursivo da lei, a preocupação com a formação e a qualificação para o mercado de trabalho, a formação técnica. Ou seja, educar para o quê e educar para quem? Ademais, a *ideologia* também se constitui em uma categoria importante, uma vez que passa a reproduzir as relações de classes. Neste trabalho, a ideologia é entendida como resultante do movimento real, constituída nas relações sociais, que se manifesta na sua ação e na sua organização (Gramsci, 1982). No objeto de estudo desta pesquisa, a *ideologia* se faz presente nos documentos oficiais e nas orientações dos organismos internacionais, que descrevem a Reforma do Ensino Médio em sua aparência, escondendo a essência da *dominação* para a qual este tende a ser direcionado.

Buscando apropriar-se mais adequadamente do método, este estudo teve como respaldo alguns textos-base de Marx (1981; 2017), Marx e Engels (1998) e de Gramsci (1982), capazes de esclarecer a problemática da totalidade e como esta é, por sua vez, dinâmica e contraditória. As aproximações que puderam ser feitas permitiram visualizar como não se pode tratar o objeto restringindo-se a uma leitura jurídica da Lei e suas reformulações. É preciso também analisar o conteúdo que as reveste, e, ao fazer isso, é possível extrair o caráter de classe que as embasa e ao mesmo tempo se encobre. E aqui reside mais um momento de importância do método: é necessário bem compreendê-lo para não cair no *fetichismo*, na *mistificação*, de que os textos jurídicos que ganham o formato de Leis, inclusive no terreno educacional, são apenas construções formais desprovidas de conteúdo de classe.

Desse modo, entende-se que é necessária uma aproximação de modo mais refinado aos elementos conceituais e categorias que embasam o método histórico-dialético. Ressalta-se que se trata de um esforço de aproximação, válido na medida em que pode possibilitar uma compreensão mais acurada da complexidade do objeto investigado e de suas implicações sociais, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora.

Como procedimento de pesquisa, inicialmente, realizou-se levantamento de produções científicas nas bases de dados: Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações – Capes e Portal Scientific Electronic Library Online (SciELO). Esse levantamento teve início na disciplina “Estudos Avançados II: Pesquisa em Educação”, no terceiro semestre do curso de doutoramento em educação, em 2021, do qual deriva a seleção dos trabalhos analisados a priori no balanço das produções acadêmicas. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, novos trabalhos foram publicados ou identificados (Krawczyk; Ferretti, 2017; Santos, 2017; Ferretti, 2019; Souza, 2021; Silva; Barbosa e Korbes, 2022; Costa, 2023; Frigotto; Ferreira, 2023), os quais contribuíram para o desenvolvimento desta tese, mas não compuseram o levantamento delimitado no momento que esta parte desta pesquisa seu deu.

Levando em consideração o objeto de pesquisa (a Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná), na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações – Capes foram utilizados os descritores “Reforma do Ensino Médio” *AND* Paraná; dentre os resultados, foi possível levantar o total de dezessete trabalhos entre as duas plataformas. Na busca por artigos no Portal SciELO, foram utilizados os descritores “Reforma do Ensino Médio” *AND* Paraná, porém não foram identificadas produções, motivo pelo qual optou-se por utilizar termos mais amplos, sendo “Ensino Médio” *OR* “Lei 13415”, cuja busca trouxe trinta artigos. Em ambas as plataformas e descritores, os filtros realizados restringiram-se à seleção de coleções brasileiras, com o idioma em português, compreendendo o período de 2017 a 2021. A seguir, a Tabela 1 traz uma síntese dos dados obtidos.

Tabela 1 – Dados da busca, palavras-chave e filtros utilizados, número de trabalhos disponíveis e de trabalhos selecionados a priori de acordo com cada plataforma utilizada, disponíveis no período de 2017 a 2021.

Plataforma	BDTD	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	SciELO
Data da busca	30/03/2021	31/03/2021	30/03/2021
Termos de busca	“Reforma do Ensino Médio” AND Paraná	“Reforma do Ensino Médio” AND Paraná	“Ensino Médio” OR “Lei 13415”
Filtros utilizados	-	-	1. Coleções - Brasil 2. Idioma Português
Nº de trabalhos disponíveis	11	6	30
Trabalhos Selecionados	3	0	10

Fonte: a própria autora.

Dos trabalhos pesquisados na BDTD, três foram selecionados para estudo, dos quais: uma tese e duas dissertações. Do Catálogo de Teses e Dissertações – Capes não foi selecionado nenhum trabalho. Dos trinta artigos identificados na Base SciELO, dez foram selecionados para estudo.

A seleção dos trabalhos foi realizada a partir da leitura dos títulos e dos resumos, com a identificação de temas que perpassam a discussão acerca da MP nº 746/2016, da Lei nº 13.415/2017, da conjuntura política e histórica da Reforma, das influências dos organismos internacionais, da BNCC, bem como dos contextos de resistências e implementações no estado do Paraná. A relação dos trabalhos está indicada no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Síntese das teses, dissertações e artigos analisados (2017 a 2021).

Título	Autor(a)	Ano	Instituição/ Periódico/ Especificação	Base de Dados
Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à Reforma do Ensino Médio (medida provisória 746/2016)	Allan Andrei Steimbach	2018	UFPR/Tese	BDTD
A política de financiamento do Banco Mundial para a Reforma do Ensino Médio no governo Temer	Márcia Fornari	2020	UNIOESTE/ Dissertação	BDTD
Base Nacional Comum Curricular e o “novo” Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica	Debora Cristine Trindade Zank	2020	UNIOESTE/ Dissertação	BDTD
Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível	Acacia Zeneida Kuenzer	2020	Ciência & Saúde Coletiva/Artigo	SciELO
A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM	Eliana Cláudia Navarro Koepsel; Sandra Regina de Oliveira Garcia; Eliane Cleide da Silva Czernisz.	2020	Educação em Revista/Artigo	SciELO
Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017	Ana Paula Corti	2019	Educação em Revista/Artigo	SciELO
A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação	Celso João Ferretti	2018	Estudos Avançados/Artigo	SciELO
A Reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil	Marcelo Lima; Samanta Lopes Maciel	2018	Revista Brasileira de Educação/Artigo	SciELO
A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso	Monica Ribeiro da Silva	2018	Educação em Revista/Artigo	SciELO
Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)	Vânia Cardoso da Motta; Gaudêncio Frigotto	2017	Educação & Sociedade/Artigo	SciELO

Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível	Acacia Zeneida Kuenzer	2017	Educação & Sociedade/Artigo	SciELO
Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia	Celso João Ferretti; Monica Ribeiro da Silva	2017	Educação & Sociedade/Artigo	SciELO
A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso	Eliza Bartolozzi Ferreira	2017	Educação & Sociedade/Artigo	SciELO

Fonte: a própria autora.

A escolha desses estudos se justifica no sentido de mapear as discussões já realizadas sobre o tema, além de buscar identificar no objeto um percurso que possibilite “[...] os requisitos de autonomia intelectual e de originalidade, já que estas são condições para que alguém possa expressar uma posição própria sobre determinado assunto” (Saviani, 2007b, p. 185).

Em conjunto ao levantamento bibliográfico, considerando o objeto deste estudo, um corpo documental (Quadro 2), ou seja, documentos oficiais federais e estaduais, foi selecionado para análise, cujos esforços permitiram investigar não só as orientações técnicas presentes na proposta da Reforma do “Novo” Ensino Médio, mas também as proposições ideológicas que se desvelam a partir das relações estabelecidas na conjuntura em que a Reforma foi elaborada.

É a partir da perspectiva de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439) que se realizou a análise do corpo documental da Reforma do Ensino Médio, uma vez que essa perspectiva consiste em “[...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito com outro [...]”. Assim, a análise das leis, resoluções, orientações, conforme apresentado no quadro a seguir, está pautada na compreensão da correlação de forças entre as agendas globais para a educação, a elaboração e execução das ações no âmbito de sua implementação.

Quadro 2 – Corpo documental selecionado para a pesquisa.

Ano	Documento	Nível
2016	Exposição de Motivos (EM) nº 00084	Federal
2016	MP nº 746	Federal
2017	Lei nº 13.415	Federal
2018	DCNEM/2018	Federal
2018	BNCC/2018	Federal
2018	Portaria nº 1.432	Federal
2021	Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) nº 04/2021	Estadual
2022	Instrução Normativa Conjunta nº 006/2022 da Diretoria de Educação (DEDUC)/ Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar (DPGE)/SEED	Estadual
2022	Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022 – DEDUC/DPGE/SEED	Estadual
2023	Caderno de Itinerários Formativos	Estadual

Fonte: a própria autora.

As normativas selecionadas referem-se a documentos importantes para a compreensão da Reforma do “Novo” Ensino Médio em âmbito nacional, e em particular de como está sendo encaminhada no âmbito do estado do Paraná. No âmbito formal, esses documentos auxiliam na descrição da aparência da Reforma, ou seja, como ela está organizada; no entanto, analisar sua estrutura e a sua dinâmica possibilita também apreender a sua essência (Marx; Engels, 1998). Essas normativas serão discutidas ao longo dos capítulos, buscando extrair delas contribuições para a construção desta tese.

1.2.1 Discussões acerca das produções científicas selecionadas

A partir dos trabalhos selecionados, apresenta-se uma breve discussão acerca das ideias contidas em cada um deles, iniciando com as teses, seguida das dissertações (estas em ordem decrescente de ano de publicação) e, por fim, com os artigos, também em ordem decrescente de ano de publicação.

A tese intitulada “Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à Reforma do Ensino Médio (medida provisória 746/2016)”

(Steimbach, 2018) apresentou a discussão sobre o que pensam e querem os jovens que participaram do movimento de ocupação das escolas estaduais no Paraná em 2016. Os dados obtidos ao longo da pesquisa permitiram ao autor reafirmar a sua hipótese inicial de que as forças populares têm sido escorraçadas da sociedade civil na formulação de políticas, tendo essas como única opção reagir, mesmo que nos poucos espaços possíveis e ainda que nem sempre surtisses os efeitos esperados.

Se, talvez, este movimento não tenha obtido grandes mudanças no que concerne ao texto da política (MP 746/2016) ou mesmo à sua implementação, seu significado residiu na materialização de forte resistência ao rompimento do equilíbrio democrático garantidor da participação, mesmo que com diferentes pesos, de uma multiplicidade de atores na formulação de políticas. Dito de outro modo, numa realidade de expulsão de atores do contexto de formulação de políticas, o maior resultado do movimento de ocupação foi a sua própria existência como elemento tensor, pois que recolocou no jogo, atores outrora desprezados. Assim, antes de mais nada, o que queriam os jovens que participaram das ocupações era o espaço-tempo necessário para serem ouvidos. Deste modo, mais que escolas, eles ocuparam o Estado, fizeram política (Steimbach, 2018, p. 195).

Embora o objeto de estudo desta tese de doutorado avance no sentido de analisar o modelo paranaense do “Novo” Ensino Médio, a contribuição ímpar da pesquisa de Steimbach (2018) reside em retomar que a formulação, a aprovação e a implementação de políticas educacionais não se dão de forma neutra e linear, sendo marcada por resistência, como no caso da ocupação das escolas, o que, mesmo sem grandes revogações de reformas, demonstra a existência de projetos educacionais em disputa. Outrossim, mesmo o grupo de pesquisadores, professores e alunos, em desvantagem se comparado aos grupos governamentais e empresariais, se mantém ativo na defesa da educação enquanto um direito social.

O trabalho intitulado “A política de financiamento do Banco Mundial para a Reforma do Ensino Médio no governo Temer” (Fornari, 2020) analisa a política de financiamento do Banco Mundial para a implementação da Reforma do Ensino Médio no Governo Temer e apresenta as considerações afirmando que “[...] a incorporação das recomendações e orientações de organismos multilaterais nas políticas educacionais têm tornado a educação um componente chave (*sic*) para o processo de controle social e ideológico e funcional aos interesses hegemônicos do capital” (Fornari, 2020, p. 126), aumentando, com o financiamento, a dívida do país,

além de balizar o ajustamento da educação às demandas da produção e do trabalho. Também se utiliza de:

[...] pressupostos ideológicos, econômicos e financeiros que implicam em (*sic*) adequações da educação para fomentar a perspectiva da flexibilização, do desenvolvimento econômico, do aumento da produtividade, da adequação das relações de trabalho com as demandas do mercado de trabalho, desconsiderando a questão da subsistência e da humanização dos sujeitos (Fornari, 2020, p. 130).

A pesquisa de Fornari (2020) contribui para as discussões sobre como os organismos internacionais, que atuam contundentemente no direcionamento de políticas educacionais desde os anos de 1990, influenciaram nas políticas educacionais para o Ensino Médio.

A dissertação “Base Nacional Comum Curricular e o ‘novo’ Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica” (Zank, 2020) apresenta uma discussão por meio da qual se busca entender os objetivos e as concepções norteadoras do “Novo” Ensino Médio e da implementação da BNCC em relação à formação da juventude para a sociedade capitalista e traz uma proposta contra-hegemônica, a pedagogia histórico-crítica.

Segundo a hipótese confirmada por Zank (2020, p. 139):

[...] a reforma do ensino médio (BRASIL, 2017) e a organização da BNCC (BRASIL, 2018) estão direcionadas ao esvaziamento de conteúdos, dado especialmente pela supremacia das avaliações em larga escala em detrimento dos conteúdos históricos. Temos em andamento, (*sic*) o retorno da pedagogia das competências, já utilizado no final da década de 1990, com o viés do adestramento de habilidades específicas provenientes (*sic*) apenas às necessidades do setor produtivo.

A confirmação dessa hipótese contribui para que seja possível, a partir dos aspectos gerais da Reforma do “Novo” Ensino Médio, olhar para a especificidade do modelo paranaense, de modo a observar em quais aspectos esta fragmentação se aprofunda ou não, considerando a especificidade do objeto de pesquisa desta tese.

Os artigos selecionados da base de dados SciELO também apresentam importantes contribuições. Kuenzer (2020), no texto “Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível”, apresenta a discussão analisando os impactos da Reforma do Ensino

Médio para o projeto educacional dos que vivem do trabalho, reafirmando que o seu objetivo é a formação “[...] de subjetividades flexíveis que se submetam à precarização do trabalho, naturalizando a instabilidade, a insegurança e a desregulamentação em nome da suposta autonomia de escolha” (Kuenzer, 2020, p. 57).

Kuenzer (2020) afirma que, do ponto de vista ontológico, a Reforma do Ensino Médio responde ao alinhamento da formação para o regime de acumulação flexível. Do ponto de vista epistemológico, por sua vez, coloca em evidência as dimensões de individualismo, fragmentação, presentismo e pragmatismo, presentes nas DCNEM/2018. A autora coloca em pauta a necessidade de se “[...] reconstruir os velhos e construir os novos espaços formativos e organizativos [...]” (Kuenzer, 2020, p. 65), em busca da superação do estado de perplexidade e quase paralisia dos movimentos contra-hegemônicos.

No artigo “A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM” (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020), as autoras discutem, a partir da Lei nº 13.415/2017, da BNCC e da DCNEM, que a consequência mais perversa da Reforma do Ensino Médio é:

[...] a construção de uma formação que se fixa no presentismo, no utilitarismo, no imediatismo que tem como resultado a perda da perspectiva do sujeito jovem enquanto ser social [...]. Tal condição é imprescindível para que o segmento jovem assuma os fracassos como determinantes de suas próprias “escolhas”, de forma que as relações de produção material fiquem intocáveis no atual regime de acumulação do capitalismo (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 12).

Corti (2019), na publicação “Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017”, discute a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.145/17) e o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 a partir das diferenças e semelhanças entre eles e dos distintos contextos políticos de que emergiram. A contribuição da autora está na compreensão de que a atual Reforma faz parte de um movimento reformador mais amplo e, se comparada ao PL nº 6.840/2013, apresenta como um dos pontos mais comuns “a centralidade das áreas de conhecimento no currículo e a opção por itinerários formativos” (Corti, 2019, p. 10).

No artigo “A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação”, Ferretti (2018) discute a Reforma do Ensino Médio brasileiro, promovida, em 2017, pelo Ministério da Educação do governo Temer. Debate sobre os interesses políticos e econômicos, bem como acerca das

disputas ideológicas contempladas nela, conferindo atenção à flexibilização curricular e à concepção de qualidade da educação em que se baseia a reforma. Ferretti (2018) reafirma as contribuições de que a Reforma do Ensino Médio está pautada na reforma curricular, tendo como objetivo tornar o currículo flexível e interessante aos alunos, sendo essa defesa justificada pela baixa qualidade do Ensino Médio e pelos altos índices de reprovação e de abandono escolar; no entanto, desconsidera os reais motivos pelos quais não só o Ensino Médio, mas também outras etapas de ensino, apresenta baixo rendimento, sendo eles a precariedade dos prédios das escolas públicas, a precarização do trabalho docente, baixos salários e, ainda, a conformação da realidade social brasileira, a qual impele muitos jovens a abandonarem a escola para trabalhar.

No mesmo sentido de Ferretti (2018), Lima e Maciel (2018), no artigo “A Reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil”, analisam a Reforma do Ensino Médio iniciada pela MP nº 746/2016 e sua relação com a crise do capital. Defendem que a flexibilização e o esvaziamento do currículo podem resultar na corrosão do direito à educação, o que, articulado à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/55, resultará em escolas ainda mais fragilizadas em termos de infraestrutura.

No conjunto da obra, isso torna a reforma do ensino médio do Governo Temer um retrocesso maior do que o promovido pela lei n. 4.024/1961 ou pela lei n. 5.692/1971 e, sob certos aspectos, pior que o decreto n. 2.208/1997 (Brasil, 1997) e o projeto de lei n. 6.840-A/2013 (Brasil, 2013). Podemos inferir que, em curto e longo prazos, essas medidas possuem o fito real de atender às demandas da crise do capital, conduzidas pelo projeto de poder dos setores neoliberais e neoconservadores da sociedade brasileira (Lima; Maciel, 2018, p. 21).

O texto “A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso” (Silva, 2018) apresenta discussões em torno da Reforma do Ensino Médio, com ênfase na elaboração da BNCC, objetivando demonstrar que, para além de discurso apresentado como “novo”, encontra-se o velho discurso e alguns encaminhamentos já evidenciados nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), principalmente nos textos curriculares do fim dos anos de 1990, dentre os quais a centralidade na noção de competências “[...] limitada por seu caráter pragmático e a-histórico” (Silva, 2018, p. 2).

No artigo “Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)”, Motta e Frigotto (2017) analisam o porquê da urgência da Reforma, tendo em vista o contexto das regressões teórica e política e buscam evidenciar a relação entre a PEC nº 55, o PL nº 867/2015 e a MP nº 746/2016 como um “[...] tríplice retrocesso na educação básica” (Motta; Frigotto, 2017, p. 355). Os autores afirmam que a Reforma do Ensino Médio consiste em uma:

[...] contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

Kuenzer (2017), no artigo intitulado “Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível”, explica que a flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas não é uma temática recente, mas se intensificou nos últimos anos com a Lei nº 13.415/2017, que propõe mudanças nos eixos “carga horária” e “flexibilização curricular”. Discute que a flexibilização curricular se insere em um quadro conceitual mais amplo:

[...] o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva (Kuenzer, 2017, p. 337).

No texto “Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia”, Ferretti e Silva (2017) analisaram a MP nº 746, hoje Lei nº 13.415/2017 incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), situada no contexto de disputa pela “[...] hegemonia político-ideológica relativa ao sentido, às finalidades e ao formato do ensino médio brasileiro” (Ferretti; Silva, 2017, p. 340).

Ferretti e Silva (2017) enfatizam que as disputas em torno do Ensino Médio brasileiro são históricas, mas assumem contornos diferenciados em cada contexto social e político em que ocorreram. Destacam que, desde a década de 1970, as definições das políticas educacionais para o Ensino Médio vêm sendo marcadas “[...] pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo” (Ferretti; Silva, 2017, p. 340).

No artigo “A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso”, Ferreira (2017) analisa a Reforma do Ensino Médio a partir das políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional (2003-2015), concluindo que:

[...] essa lei guarda o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas no ensino médio brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990. Além de apresentar um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares, a contrarreforma do ensino médio foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantis (Ferreira, 2017, p. 294).

Com esse levantamento bibliográfico, realizado no segundo ano do doutoramento em Educação, em 2021, constatou-se que os trabalhos disponíveis nas plataformas analisadas contribuíram para as análises da MP nº 746/2016, da Lei nº 13.415/2017, dos estudos comparativos das DCNEM/1998, DCNEM/2012, DCNEM/2018, do contexto de elaboração e disputas, da relação entre trabalho e educação. Esses estudos, a priori, permitiram conhecer o que já havia sido estudado sobre o assunto, complementando e, ao mesmo tempo, ampliando possibilidades de discussão, a partir dos quais, optou-se por analisar o modelo do “Novo” Ensino Médio na rede pública paranaense.

1.3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Diante desse percurso teórico-metodológico, esta pesquisa segue organizada em cinco capítulos. O primeiro deles, a **Introdução**, apresenta o delineamento do objeto, a justificativa, a discussão do método, bem como o levantamento de teses e dissertações produzidas sobre a temática em questão.

No segundo capítulo, intitulado **As Reformas Educacionais Brasileiras (1889-1989): o Ensino Secundário em Pauta**, buscou-se apresentar como as reformas educacionais foram ocorrendo ao longo do século XX atreladas ao desenvolvimento econômico do país. As discussões aqui desenvolvidas tiveram como primeira hipótese que as reformas educacionais no país, em geral, e a do “Novo” Ensino Médio, em particular, encontram sua finalidade primeira na necessidade de colocar em sintonia o desenvolvimento econômico e o sistema educacional.

Intitulado **Neoliberalismo e Educação: a Sociabilidade como Bússola para as Reformas Educacionais**, o terceiro capítulo traz uma discussão sobre as transformações do aparato técnico-produtivo e o neoliberalismo, incluindo a forma como esses pares influenciaram (e influenciam) os projetos educacionais. Traz também a análise dos documentos elaborados pelos organismos internacionais, como a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1990); o “Relatório Delors” (1998); e, mais especificamente, os relatórios do Banco Mundial, “Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2018 – principais mensagens, aprendizagem para realizar a promessa da Educação” (Banco Mundial, 2018a); “Emprego e crescimento: A agenda da Produtividade” (Banco Mundial, 2018b), “Competências e Empregos: uma agenda para a juventude” (Banco Mundial, 2018c) e “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” (Banco Mundial, 2020). Dessa análise, extraiu-se o que se chamou de “Categorias da Sociabilidade Capitalista da Agenda para a Juventude”, que é retomada na análise das unidades curriculares da PFO.

Essa discussão se fez importante haja vista que o que atualmente, no campo ideológico, é proposto como “Novo” Ensino Médio, dito como “mais atrativo” e “interessante” aos jovens brasileiros, nada mais é, se analisado a partir dos direcionamentos já presentes na década de 1990, do que a customização neoliberal (Garcia; Czernisz; Pio, 2022) dos velhos direcionamentos neoliberais. É com base nesse percurso que se busca comprovar a segunda hipótese deste trabalho, que consiste na afirmação segundo a qual as transformações recentes no capitalismo global, ancoradas ideologicamente na matriz de pensamento neoliberal, direcionaram o Ensino Médio para o atendimento das necessidades da sociedade capitalista no país.

No quarto capítulo, intitulado **As Reformas do Ensino Médio pós-1990: Calibragem para a Formação da Nova Sociabilidade Capitalista**, discute-se em aprofundamento a hipótese do capítulo anterior, em que as transformações recentes no capitalismo global, ancoradas ideologicamente na matriz de pensamento neoliberal, direcionaram o Ensino Médio para o atendimento das necessidades da sociedade capitalista no país, como as reformas do Ensino Médio foram se desenvolvendo a partir da década de 1990. Nesse capítulo, discutem-se as Reformas do Ensino Médio dos governos FHC (1995-2002); a Reforma do Ensino Médio dos governos Lula e Dilma (2003/2016); e a Reforma do “Novo” Ensino Médio dos governos Temer e Bolsonaro (2016-2022). Os estudos desse capítulo buscam analisar as reformas pós-1990 considerando os aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos de cada período em que foram elaboradas.

Finalmente, no quinto capítulo, intitulado **O “Novo” Ensino Médio e o Modelo Paranaense: Tendências Predominantes para a Formação da Sociabilidade Capitalista**, pretende-se analisar: como a Reforma do Ensino Médio foi se delineando na rede pública do estado do Paraná; e como a PFO, em seu conteúdo e forma, contribui para a formação da sociabilidade capitalista. A escrita desse capítulo fundamenta-se na hipótese segundo a qual, na rede pública do estado do Paraná, o “Novo” Ensino Médio procura acentuar a formação para a sociabilidade capitalista introduzindo, no conjunto, uma PFO. Nele, apresenta-se como o “Novo” Ensino Médio foi organizado no Paraná, principalmente no que se refere aos itinerários formativos, “inovados” pela SEED/PR ao propor uma PFO. A análise das unidades curriculares que compõem a PFO da oferta do Ensino Médio Regular e das Categorias da Sociabilidade Capitalista da Agenda para a Juventude permite afirmar que o “Novo” Ensino Médio da rede pública paranaense apresenta duas tendências predominantes que se complementam, a *formação para a conformação* e a *formação para a composição da força de trabalho*.

O percurso aqui desenhado busca dar consistência à tese, a qual consiste na seguinte afirmação: se na forma as iniciativas de remodelar o Ensino Médio são distintas, elas, no entanto, em seu conjunto, portanto em seu conteúdo, perseguem a mesma finalidade, isto é, adequar a futura força de trabalho às necessidades da sociabilidade capitalista.

Nas **Considerações Finais... para Continuidade**, são apresentados os resultados obtidos na pesquisa, as principais contribuições teóricas do estudo e as perspectivas de próximos estudos sobre o “Novo” Ensino Médio e o modelo paranaense.

2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1889-1989): O ENSINO SECUNDÁRIO EM PAUTA

Para efeito de análise e da estruturação do objeto de estudo desta tese, o “Novo” Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, considera-se importante reconhecer que, distinta na sua forma, a atual reforma é, no entanto, idêntica, em suas finalidades, a reformas anteriores que se pretendeu para a educação.

Aqui, a referência é aos vários intentos que percorreram as reformas educacionais brasileiras – principalmente aquelas voltadas ao Ensino Secundário⁶ – mais precisamente a partir da Revolução de 1930, período que marca o fim de um ciclo da economia brasileira e o início de outro (Oliveira, 1988).

Ainda que não seja essencialmente o foco deste estudo, foi necessário elencar alguns acontecimentos para estabelecer argumentos capazes de apoiar a tese aqui defendida, segundo a qual as reformas educacionais, em geral, no país, e a do Novo Ensino Médio, em particular, encontram sua finalidade primeira na necessidade de colocar em sintonia o desenvolvimento econômico e o sistema educacional.

A afirmação de que o Ensino Médio brasileiro foi historicamente marcado pela dualidade estrutural e pelo caráter elitista é frequente nos trabalhos acadêmicos, compreensível quando se analisa a própria constituição histórica deste. Nunes (2000), no artigo “O ‘velho’ e ‘bom’ ensino secundário: momentos decisivos”, chama atenção para o fato de que o Ensino Secundário⁷ foi introduzido no Brasil pelos jesuítas no período colonial (1500-1822). A introdução desses colégios significou a inserção da cultura europeia letrada em um país onde a oralidade predominava, sendo o império da fé “[...] construído através de um agudo conflito cultural, vivido como oposição entre bárbaros e civilizados” (Nunes, 2000, p. 37).

⁶ Com o objetivo de situar o leitor, é importante explicar que o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, nem sempre recebeu essa denominação. Segundo Pessanha, Assis e Silva (2017, p. 313), termos como “educação secundária”, “ensino secundário” e “ensino médio” são “[...] frequentemente usados como sinônimos, embora com a conotação comum de nível intermediário de escolarização. [...] As instituições de ensino secundário receberam, em cada período, denominações diferentes: Liceu, Colégio e Ginásio. O nome utilizado para o ensino secundário pela Reforma Benjamin Constant, de 1890, foi curso médio; em 1901, a nova reforma educacional, Eptácio Pessoa, denominou ensino secundário; a reforma posterior, Rivadávia, de 1911, deu o nome de curso fundamental; pela Reforma Maximiliano, de 1915, o ensino secundário passou a chamar-se curso gymnasial; em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, voltou o nome ensino secundário” (Pessanha; Assis; Silva, 2017, p. 313).

⁷ Na discussão de Nunes (2000, p. 36), denomina-se ensino secundário o que “[...] corresponde atualmente ao segundo segmento do ensino fundamental”.

Já segundo Pessanha, Assis e Silva (2017), na acepção mais restrita, o marco inicial do Ensino Secundário no Brasil foi a transformação, em 1837, do antigo Seminário de São Joaquim no Imperial Collegio de Pedro II, que se tornou modelo a ser adotado pelas demais instituições que desejassem autorização para funcionamento.

Convém destacar que esses colégios não tiveram por referência a universidade europeia dos colonizadores, mas a separação “[...] entre o ensino de humanidades destinado aos filhos dos colonos mais abastados e o ensino destinado aos indígenas, voltado preponderantemente para a catequese e oferecido nas casas de ensino” (Nunes, 2000, p. 39).

Ainda de acordo com Nunes (2000), durante o Império (1822-1889), a instrução primária permaneceu destinada à função civilizadora; e a instrução secundária, à formação da elite, portadora de privilégios, dos que participavam do poder do Estado. É importante pontuar que tais essências não foram alteradas ainda hoje, e o “Novo” Ensino Médio pode ampliar as desigualdades entre uma escola para ricos e outra para pobres, conforme será visto ao longo desta tese.

A passagem do Brasil Império e a sua Constituição em República, em 1889, se deu em um contexto de crescente descontentamento com a estrutura imperial (Hobsbawn, 1991), o que não significou ruptura com o pensamento colonizador e escravocrata, traços da formação histórica do Brasil (Frigotto, 2023). O princípio de cidadania que emergiu nesse período assemelhou-se àquele já presente no continente europeu desde o século XVIII, uma cidadania restrita às condições jurídicas dos indivíduos, em que, no projeto da classe burguesa ascendente, “[...] é muito mais de caráter formal e delimitada ao direito de propriedade privada e à liberdade” (Ramos, 2001, p. 30). Nesse aspecto, o projeto burguês de educação defendia a “[...] educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo” (Ramos, 2001, p. 31). Em território nacional, essa perspectiva de garantia de educação para as massas ocorreu paulatinamente de modo tardio, o que em termos de oferta apenas se efetivou com a Constituição de 1988.

Nessa conjuntura, o fim do período Imperial não representou apenas a transição de uma forma política (a monarquia) para outra (o presidencialismo). Significou, também, a transição da sociedade de base agrária-escravista para a mais urbanizada, produzindo, assim, as condições necessárias para a introdução das “[...] bases materiais do Estado capitalista no Brasil” (Pochmann, 2017, p. 311). Dadas as características de nação que emergiram da condição de ex-colônia, o capitalismo se desenvolveu em território nacional permeado por particularidades “[...] quando comparada aos países do centro dinâmico mundial” (Pochmann, 2017, p. 312).

Durante a Primeira República (1889-1930), no que concerne à educação, configurou-se a primeira tentativa de formatar um sistema de ensino brasileiro em sintonia com a dinâmica então existente no conjunto da sociedade de classes em desenvolvimento naquele período. Ainda que essa sociedade continuasse a ser marcadamente rural, desenvolvia-se o embrião do urbano, requisitando um novo tipo de força de trabalho.

Nesse cenário, a primeira reforma educacional republicana, Benjamin Constant (1890), foi encabeçada pelo militar Benjamin Constant, que, dispondo de grande prestígio entre os militares, foi elevado ao cargo de Ministro da Instrução Pública, entre 1890 e 1891. Essa reforma defendia a necessidade de uma educação oficial, pautada na ciência. Para ele, a educação deveria ser fundamentada no ensino de “[...] conteúdos de ciências fundamentais, seguindo a lógica racional que Comte propôs: Matemáticas, Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia” (Souza, 2020, p. 38). As proposições educacionais da Reforma Benjamin Constant (1890) não foram reafirmadas na Constituição de 1891, e esta apresentou um retrocesso em relação à Constituição de 1824, pois retirou dos estados a “obrigatoriedade” de oferta da educação escolar e não redefiniu a oferta.

Aspectos emergentes como a obrigatoriedade e a universalidade da educação nacional, nem mesmo o ensino primário, foram tratados na Constituição Republicana de 1891, nem na Reforma Benjamin Constant (1890), ficando os esforços da oferta por conta dos estados. No período em questão, o que se viu foi a eclosão de grupos escolares, dentre os quais o estado de São Paulo esteve na dianteira da implementação, pois estava na berlinda do desenvolvimento econômico.

Das sequências reformistas do intento educacional, o Código Epitácio Pessoa (1901) buscou retomar o espírito da Reforma Benjamin Constant, secundarizado na Constituição de 1891. O referido código preconizava a

equiparação de todas as escolas de ensino secundário, pública ou privada, ao Colégio Pedro II (Ginásio Nacional), acentuava a guinada literária do currículo do ensino secundário, reduzia de sete para seis anos de duração, bem como atenuava o caráter preparatório para acesso às universidades (Brasil, 1901).

Posteriormente, sem perder de vista o ideário de atendimento das necessidades econômicas, a Reforma Rivadávia (1911) alterou significativamente os encaminhamentos educacionais oriundos da Reforma Benjamin Constant, trazendo como elemento-chave a desoficialização do ensino e indicando a ênfase no caráter prático e a liberação da condição subalterna de meio preparatório para as academias (Brasil, 1911). Essa reforma levou o liberalismo político às últimas consequências, visto que “[...] resolveu retirar do Estado a interferência no setor educacional, estabelecendo o ensino livre. Sem as penas oficiais, poderia, julgava ele, o ensino **desenvolver-se segundo as necessidades imediatas do Brasil**” (Nunes, 1962, p. 96, grifos nossos).

Reforça essa leitura a imbricação entre reformas educacionais e o viés econômico, em que a ênfase sobre o caráter prático do ensino na Reforma Rivadávia se dá diante do quadro da economia brasileira, que vinha se desenvolvendo desde o fim da escravidão negra no Brasil e assegurava a crescente industrialização do país. Cunha et. al. (2017), por exemplo, indicam que, entre as transformações em percurso, estavam a implantação dos investimentos estrangeiros, a utilização das ferrovias e dos portos anteriormente utilizados na agricultura, o crescimento dos centros urbanos, a imigração de mão de obra estrangeira especializada e, por fim, a realização de investimentos em infraestrutura e a baixa de taxas de juros, efetuados pelo Estado.

A Reforma Rivadávia causou impactos catastróficos no cenário educacional, contribuindo, segundo Cury (2009), para o surgimento de escolas secundárias de todo tipo, mas, sobretudo, de caráter privado, sem a fiscalização de nenhum órgão nacional, além do surgimento de um mercado educacional como venda de diplomas, ocasionando uma grande dispersão formativa. O ocorrido nesse período tem sua justificativa na falta de fiscalização e na desoficialização; a despeito disso, guarda semelhança com os encaminhamentos do “Novo” Ensino Médio, que é fiscalizado e regulamentado. Este não oferta necessariamente cursos dispersos, mas oferece, no interior dos seus cursos, componentes curriculares sem caráter científico ou base teórica, conforme será discutido em capítulo específico.

Para conter os efeitos negativos da Reforma Rivadávia, a Reforma Carlos Maximiliano (1915) apresentou como resposta, buscando reorganizar o ensino secundário e superior, a retomada da oficialização do ensino, o registro de diplomas, a inspeção federal sobre os institutos e o regime de equiparação das instituições particulares.

Com o crescente impulso do setor manufatureiro, ainda que este estivesse em estágio embrionário, passou a ser indispensável, no conjunto da economia brasileira, nos anos 1920, um contínuo repensar do sistema educacional. Ao término da Primeira República, tornavam-se cada vez mais evidentes os laços estreitos existentes entre esfera educacional e interesses da burguesia industrial nascente. A Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925) traduziu de certo modo os novos tempos que estavam surgindo: a expansão do capitalismo brasileiro e a emergência de um novo proletariado urbano.

Segundo Palma Filho (2005), a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925) veio consolidar a reforma Carlos Maximiliano. Especificamente para o Ensino Secundário, procurou atribuir um caráter regular que pudesse, além de preencher a função de preparar para o Ensino Superior, preencher funções mais amplas, como o preparo para a vida, para as diversas funções posteriores. Observa-se, mais uma vez, como os intentos de reformas acompanham diretamente as necessidades econômicas que vão se apresentando, em maior ou menor grau, na conjuntura política e econômica.

As reformas educacionais instituídas ao longo da Primeira República (1889-1930) concentraram esforços, a passos lentos, na organização de um sistema educacional, mas ficou restrita a rupturas e continuidades com as reformas antecessoras, o que não significou perder de vista a linha mestra: aproximar a educação do atendimento às necessidades econômicas emergentes.

Além disso, para o Ensino Secundário, tornou-se evidente a histórica dualidade estrutural desta etapa formativa, que concorre ora para a formação geral, ora para a formação de caráter mais prático, ora como etapa intermediária para o acesso às universidades, ora para a profissionalização imediata. Assim, o que se manteve durante as reformas foi a base dualista que privilegiava a elite e deixava em segundo plano a classe trabalhadora, denominada por Gramsci como “classes subalternas” (Gramsci, 2001).

Em 1930, o período aberto pelo golpe de Estado que depôs o então Presidente Washington Luís e levou à presidência Getúlio Vargas – conhecido como Revolução de 1930 – resultou de uma conjuntura bastante particular. A quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, colocou em crise o capital no plano mundial e impactou o Brasil ao impossibilitar o governo brasileiro de continuar a política agroexportadora do café. Somado a isso, já havia grupos – como os dos oficiais de baixa patente – descontentes com a política brasileira, conduzidos pelos setores das oligarquias cafeeiras de Minas Gerais e São Paulo, as quais mantinham o país sob o regime agroexportador. Saes (2015) explica que, na Revolução de 1930, a classe média teve uma participação ideológica e política intensa,

[...] fazendo-se representar pela média oficialidade do Exército (movimento tenentista), por burocratas ideologicamente já desembaraçados das lealdades tradicionais, e por intelectuais progressistas (advogados e juristas hostis à deformação oligárquica da legalidade constitucional, educadores voltados para a emancipação intelectual do povo, engenheiros comprometidos com as metas do progresso industrial e da modernização da infraestrutura) (Saes, 2015, p. 9).

Dada essa conjuntura, o pós-1930 marca a instauração de um modelo estatal voltado para o intervencionismo industrializante, que, entre o período de 1930 e 1964, segundo Saes (2015), canalizou as divisas auferidas pelo setor agroexportador para importar máquinas industriais, o que estimulou a passagem para a grande indústria, por meio da realização de investimentos diretos em infraestrutura e em indústria de base, além de apoiar o capital industrial privado na implantação da indústria automobilística.

Segundo Oliveira (1988, p. 14), a Revolução de 1930 marcou o “[...] fim da hegemonia agrária-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial”. Embora tenha se concretizado na renda interna somente em 1956, quando a renda industrial superou a renda da agricultura, o processo de posição hegemônica já se concretizava de forma crucial.

A nova correlação de forças sociais, a reformulação do aparelho e da ação estatal, a regulação dos fatores, entre os quais o trabalho ou o preço do trabalho, têm o significado, de um lado, de destruição das regras do jogo segundo os quais a economia se inclinava para as atividades agro-exportadoras e, de outro, de criação das condições institucionais para a expansão das atividades ligadas ao mercado interno. Trata-se, em suma, de

introduzir um novo modo de acumulação, qualitativa e quantitativamente distinto, que dependerá substantivamente de uma realização parcial interna crescente (Oliveira, 1988, p. 14).

O autor esclarece que, em termos de destruição das regras do jogo, a regulação de alguns fatores se fez necessária, sendo um dos mais importantes a regulamentação das leis de relação entre o trabalho e o capital, ao que pese:

O decisivo é que as leis trabalhistas fazem parte de um conjunto de medidas destinadas a instaurar um novo modo de acumulação. Para tanto, a população em geral, e especificamente a população que afluía às cidades, necessitava ser transformada em “exército de reserva”. **Essa conversão de enormes contingentes populacionais em “exército de reserva”, adequando à reprodução do capital, era pertinente e necessária do ponto de vista do modo de acumulação que se iniciava** ou que se buscava reforçar, por duas razões principais: de um lado, propiciava o horizonte médio para o cálculo econômico empresarial, liberto do pesadelo de um mercado de concorrência perfeita, no qual ele devesse competir pelo uso dos fatores, de outro lado, a legislação trabalhista igualava reduzindo – antes que incrementando – o preço da força de trabalho (Oliveira, 1988, p. 16, grifos nossos).

Dadas as características que se instauraram no pós-1930, não guarda surpresa que, na “verbalização” ideológica das classes dominantes, a legislação trabalhista deveria propiciar “[...] a formação de um enorme exército de reserva” (Oliveira, 1988, p. 17). Perseguindo a hipótese de que as reformas educacionais, em geral, no país, encontram sua finalidade principal na necessidade de colocar em sintonia o desenvolvimento econômico e o sistema educacional, verifica-se que, após a década de 1930, as reformas educacionais alinhadas ao desenvolvimento econômico se intensificaram, em razão do desenvolvimento capitalista.

Considerando a íntima relação entre trabalho e educação, principalmente ao se pensar as políticas educacionais para o Ensino Secundário, e hoje o Ensino Médio, emergiram na década de 1930 novos debates envolvendo a questão da educação, distintos do teor até então dominante dentro de uma sociedade de base essencialmente agroexportadora. Vargas, atento ao processo em curso, citou que, entre as ações de “reconstrução nacional” dever-se-ia promover o aumento do ensino público.

Para a viabilização de tal ação, em novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, inicialmente gestado por Francisco Campos, responsável pela elaboração de uma série de decretos conhecidos como

Reforma Francisco Campos (1931/1932). Foi a primeira iniciativa verdadeiramente concreta no sentido de configurar um Ministério especificamente voltado à educação.

As mudanças propostas pela Reforma Francisco Campos, o Decreto nº 18.890/1931 e o Decreto nº 21.241/1932 estão diretamente relacionados às transformações do Ensino Secundário frente à lógica do sistema de acumulação do capital. Do ponto de vista técnico, o Ensino Secundário, proposto por essa reforma, passou a constituir-se em dois cursos: o fundamental, com duração de cinco anos; e o complementar, com duração de dois anos, assumindo este um caráter de especialização.

A referida Reforma também normatizou: a frequência obrigatória (de no mínimo três quartos do total das aulas da série); a organização curricular seriada; um sistema de avaliação que exigia uma primeira prova para ingresso e, ao longo do ano letivo, arguições, trabalhos práticos, provas escritas parciais, com atribuição de nota (graduada de zero a dez) (Brasil, 1931). Note-se que muitos princípios organizativos aqui constituídos se fazem presentes na organização educacional contemporânea.

Segundo o autor Dallabrida (2009), as mudanças propostas pela Reforma Francisco Campos procuravam produzir estudantes secundaristas “[...] autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930”, rompendo com as “[...] estruturas seculares nesse nível de escolarização” (Dallabrida, 2009, p. 185), de formação para ingresso no Ensino Superior. O autor enfatiza que a Reforma de Francisco Campos tratou de “[...] reestruturar o ensino secundário para adequá-lo à obra da modernização nacional” (Dallabrida, 2009, p. 190). Esses princípios podem ser confirmados no próprio discurso de Campos, quando ele afirmou que a finalidade exclusiva do Ensino Secundário:

[...] não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes **setores da atividade nacional**, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito de propósito atribuo ao ensino secundário **a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos**, ao invés de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os **quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o stock dos seus clientes** (Campos, 1933, p. 6, grifos nossos).

Os trechos em destaque reafirmam a aproximação dos encaminhamentos educacionais ao atendimento das demandas do setor produtivo, bem como do modo de acumulação capitalista em desenvolvimento. Ainda que da década de 1930, o discurso de Campos parece bastante familiar, pois encontra correspondência também nas proposições do “Novo” Ensino Médio, ao atribuir a essa etapa escolar a função de construir hábitos, atitudes e comportamentos para atuar nos setores produtivos (Brasil, 2016b).

Se, do ponto de vista a que se propõe a hipótese deste capítulo, é evidente que a Reforma Francisco Campos aproximava a educação ao atendimento das necessidades de reprodução capitalistas, também não se pode deixar de explicitar que, apesar das contradições, essa reforma atingiu “[...] profundamente a estrutura do ensino, e pela primeira vez era imposta a todo o território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação” (Romanelli, 1997, p. 131). Apesar de não romper a histórica dualidade estrutural e mesmo atender aos interesses econômicos, estava colocado em pauta o embrião das discussões em termos da universalização e gratuidade da educação escolar, aspectos que foram apresentados na Constituição de 1934.

A Constituição de 1934 adotou aspectos consideráveis do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁸ e passou a afirmar a educação como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo poder público (Brasil, 1934). Configurou como obrigatório o ensino primário, também para os adultos, sendo às fases ulteriores resguardada a tendência à gratuidade. Para o Ensino Secundário no Distrito Federal, foi garantida gratuidade, cuja meta competia à União.

Com o início do Estado Novo (1937-1945), o espírito democratizante da Constituição de 1934 foi alterado, passando o Estado a assumir um papel subsidiário ao ensino. Da mesma forma, sobre a gratuidade, a nova Constituição de 1937 deixou em evidência a intenção dos mais ricos financiarem a educação dos mais pobres. Nessa Constituição, cabe destaque ao art. 131, que propôs a obrigatoriedade de trabalhos manuais “[...] em todas as escolas primárias, normais e secundárias [...]” (Brasil, 1937), não podendo escola alguma ser reconhecida sem o cumprimento dessa exigência.

⁸ Em 1932, vinte e seis educadores brasileiros assinaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que apresentou como princípios fundamentais a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade, princípios já penetrados como “[...] condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas consequências” (Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova, 1932, p. 6).

Significativo observar, como faz Ianni (1977, p. 41), que:

Além dessa expansão industrial, as exigências da economia de guerra das “nações aliadas” (incluindo-se aí o Brasil e os Estados Unidos) criaram estímulos à produção e exportação de produtos minerais e extrativos. Em consequência, nos anos 1939-45 acentuou-se ainda mais a expansão das atividades produtivas no País. Aliás, durante todo o período 1930-45 houve uma expansão real das forças produtivas no Brasil.

O autor Oliveira (1988), na obra “Um *intermezzo* para a reflexão da política: revolução burguesa e acumulação industrial no Brasil”, esclarece que, no contexto internacional do sistema de acumulação capitalista, considerando a crise dos anos de 1930 e o pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o problema crucial consistia em “[...] reconstruir as economias dos países ex-inimigos, a fim de, entre outras coisas, evitar uma expansão do socialismo nos países já desenvolvidos” (Oliveira, 1988, p. 38). A Segunda Guerra Mundial, pois, tratou de reativar o papel de fornecedor de matérias-primas de países de economia como o Brasil, cabendo aos países não industriais o papel de produtor de matérias-primas e produtos agrícolas.

Nessas circunstâncias, a expansão do capitalismo no Brasil repousará, (*sic*) essencialmente na dialética interna das forças sociais em pugna; serão as possibilidades de mudança no mundo de acumulação, na estrutura do poder e no estilo de dominação, as determinantes no processo. No limite, a possibilidade significará estagnação e reversão à economia primária-exportadora. Entre essas duas tensões, emerge a revolução burguesa no Brasil. O populismo será a sua forma política, e essa é uma das “especificidades particulares” da expansão do sistema. Ao contrário da revolução burguesa “clássica”, a mudança das classes proprietárias rurais pelas novas classes burguesas **empresárias industriais não exigirá, no Brasil, uma ruptura total do sistema, não apenas por razões genéticas, mas por razões estruturais** (Oliveira, 1988, p. 38-39, grifos nossos).

Segundo Oliveira (1988), com esse movimento, o desafio seria adequar as relações de produção brasileira, passando a se estabelecer a junção entre o “arcaico” e o “novo”, “[...] a fim de criar as fontes internas da acumulação” (Oliveira, 1988, p. 40).

Se, nesses processos de mudanças, o modelo à brasileira não solicita a ruptura total do sistema, talvez seja nesse aspecto uma possibilidade de compreensão da abertura do leque da Reforma Capanema, a qual, no período de

1942 a 1946, aprovou oito Decretos-Lei normatizando reformas educacionais, sendo respectivamente: Decreto-lei nº 4.073/1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei nº 4.048/1942, responsável por instituir o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Decreto-lei nº 4.244/1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos (o ginásial, com quatro anos; e o colegial, com três anos); Decreto-lei nº 6.141/1943, responsável por reformar o ensino comercial; Decreto-lei nº 8.529/1946, que organizou o ensino primário no âmbito nacional; Decreto-lei nº 8.530/1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei nº 8.621/1946 e nº 8.622/1946, que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); e Decreto-lei nº 9.613/1946, responsável por organizar o ensino agrícola.

As temáticas reformistas propostas pela Reforma Capanema chamam atenção pela diversidade de áreas, que vai desde o ensino comercial ao ensino agrícola, o que talvez pode encontrar respaldo na própria necessidade de se criar fontes internas de acumulação, mesclando as formas de produção, conforme discutido por Oliveira (1988). Entre as propostas dessa reforma, cabe destacar o ensino industrial, considerado, no conjunto destas, um ramo de ensino do grau secundário que passou a ser voltado “[...] à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e (*sic*) ainda, dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (Brasil, 1942, s.p.). Esse ensino deveria atender a interesses em três âmbitos: dos trabalhadores, por realizar a sua preparação profissional e a sua formação humana; das empresas, por formar mão de obra adequada; e da nação, ao mobilizar os construtores de sua economia e cultura.

O fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, provocou no cenário mundial uma profunda mudança no quadro de relações políticas e econômicas, em que os Estados Unidos e a União Soviética apareceram como as grandes superpotências. Marcou também o surgimento de novas organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), criados, em 1945, “[...] com o objetivo manifesto de garantir a paz mundial e a cooperação entre os países do mundo.” (Lombardi, 2014, p. 28).

No Brasil, o ano de 1945 marcou o fim do Estado Novo e acentuou o acelerado processo de desenvolvimento econômico e de industrialização, já iniciado após a década de 1930, o que foi realizado “[...] sob as condições de mundialização

de um capital monopólico e de controle crescente da economia mundial pelo capital financeiro [...]” (Lombardi, 2014, p. 30), ocasionando muitas mudanças para a educação.

O fim do Estado Novo e a abertura democrática se mostraram frutíferos no campo educacional. No âmbito legislativo, em 1946, foi aprovada a nova Constituição Republicana, segundo Romanelli (1997), de inspiração ideológica liberal, porém impregnada do espírito democrático, o que possibilitou para a educação a retomada dos princípios da Constituição de 1934, reafirmando a educação como um direito de todos, gratuita no ensino primário, podendo ser ministrada pelos poderes públicos e pela iniciativa particular.

Pela primeira vez na história, previu-se a porcentagem de financiamento da educação pública, sendo a União responsável por aplicar nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos. O ensino secundário se tornou gratuito para aqueles que demonstravam insuficiência de recursos. Também nesse período, viu-se tramitar⁹ a partir de 1948, e aprovar em 1961, a primeira LDB, nº 4.024/1961, marcada pelas lutas ideológicas em torno da organização do sistema educacional. Pela primeira vez, adotou-se a nomenclatura “Ensino Médio”, a última etapa que compõe a atual Educação Básica brasileira; ademais, a LDB indicou a permanência da sua oferta em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo também os cursos secundários, técnicos e de formação de professores.

Percebe-se que as transformações educacionais inicialmente propostas não se dão no seio de reformas mais amplas, mas no sentido de ampliação do direito à educação, principalmente a educação primária. Apesar de se constituir em avanços no campo dos direitos sociais, a elaboração e a aprovação

⁹ Em 1947, foi formada pelo Ministro da Educação, Clemente Mariano, uma comissão, com vários nomes do debate educacional dos anos de 1920 e 1930, para elaborar o primeiro projeto de LDB, o qual foi apresentado ao Congresso em 1948 e arquivado em 1949. Dois anos após o arquivamento, em uma tentativa de retomada do projeto, o Senado afirmou que este não se encontrava mais no arquivo, o que levou a Comissão a elaborar um novo projeto, o qual foi apresentado em 1957. Em 1958, a Comissão recebeu um projeto substitutivo, elaborado por Carlos Lacerda, que alterava o projeto original e defendia, sobretudo, os interesses dos proprietários de ensino, cujas disputas entre defensores da escola pública e defensores da escola privada já haviam iniciado em 1956. Acusados de intentos comunistas, os defensores da escola pública organizaram, em 1959, o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, o qual não defendeu o monopólio do Estado, mas propôs que as verbas públicas fossem destinadas ao ensino público, sendo a rede privada submetida à fiscalização oficial. A Campanha em Defesa da Escola Pública organizada em 1960 teve seu apogeu em 1961, período em que o projeto de LDB já estava aprovado na Câmara. No Senado, o projeto recebeu mais de duzentas emendas e foi aprovado ainda em 1961 (Ghiraldelli, 2003).

dessa LDB aconteceram na historicidade da sociedade capitalista, para a qual a chegada das massas nas escolas foi se tornando uma necessidade para a formação da força de trabalho.

Analisando as reformas educacionais e os intentos econômicos, o autor Lombardi (2014, p. 31) afirma que o Brasil entrou “[...] na década de 1950 com alguns graves problemas infraestruturais que dificultaram o desenvolvimento industrial, como: falta de energia elétrica; baixa produção de petróleo; precária rede de transporte e de comunicação”.

De acordo com Oliveira (1988, p. 71), o período Kubitschek (1956-1961) forçou a “[...] aceleração da acumulação capitalística, com o seu programa de avançar cinquenta anos em cinco”. Segundo o autor, para viabilizar tal programa, contou-se de um lado com a conversão do setor industrial na implantação, por exemplo, dos ramos automobilístico e de mecânica pesada, por outro, com o Estado, que investiu em melhorias de infraestrutura, como rodovias, produção de energia elétrica.

O desenvolvimento capitalista brasileiro nesse período pareceu destoar do desenvolvimento capitalista internacional. Se, antes, a expansão do capitalismo no Brasil era impensável autonomamente, agora a compreensão é a de que “[...] as transformações que ocorrem desde os anos 30, a expansão capitalista no Brasil foi muito mais o resultado concreto do tipo e do estilo da luta de classes interna que um mero reflexo das condições imperantes no capitalismo Mundial” (Oliveira, 1988, p. 48), cuja conjuntura internacional era desfavorável às medidas internas. Assim, reafirma-se: “[...] foi nas brechas do policentrismo, com a reemergência dos países do Mercado Comum Europeu e a do Japão, que a estratégia nacional encontrou visibilidade” (Oliveira, 1988, p. 49).

A estratégia de acumulação capitalista empregada no período em questão gesta no seu interior a crise que se dá, no Brasil, “[...] ao nível das relações de produção da base Urbano-Industrial, tendo como causa a assimetria da distribuição de ganhos da produtividade e da expansão do sistema” (Oliveira, 1988 p. 60). Dessas relações, instaurou-se, em 1964, o Golpe Militar, que, segundo Saviani (2019), marcou rupturas na estrutura política e não no âmbito socioeconômico, justamente para preservar a ordem em questão, resultando no fortalecimento do empresariado industrial e das forças armadas.

Nesse sentido, Saviani (2019, p. 365) contribui com a reflexão de que o aprofundamento das relações capitalistas desse período, dado pela “[...]”

opção pelo modelo associado-dependente” e pelo reforço da presença de empresas internacionais, estreitou os laços entre o Brasil e os Estados Unidos. A instalação das empresas internacionais importava consigo o seu modelo organizacional, o que refletia diretamente na formação a ser ofertada no campo educacional. Nesse cenário, as ideias da organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo) e do controle do comportamento (behaviorismo) passam a caracterizar a orientação pedagógica do ensino, expressa na pedagogia tecnicista, baseada no pressuposto “[...] da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade [...]” (Saviani, 2019, p. 381).

A partir dessas relações ocorreu a assinatura dos Acordos MEC-USAID¹⁰, que Romanelli (1997) considera como a entrega da reorganização da educação brasileira para a United States Agency for International Development (USAID), que veio apresentando sua influência também na literatura, influenciando, sem dúvida, na elaboração das reformas educacionais desse período. Dentre as obras, destacam-se: *O valor econômico da educação* (1968) e *O capital Humano: investimento em educação e pesquisa* (1973), de Theodor Schultz, além da Coletânea *Desenvolvimento, trabalho e educação* (1974), de Luiz Pereira, reunindo textos de organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), da qual o escrito *Desenvolvimento econômico e educação: perspectivas* é enfático ao apresentar o papel da educação atrelada ao desenvolvimento econômico.

O papel que a educação pode desempenhar no desenvolvimento econômico é mais evidente em relação com a formação de mão-de-obra profissional e técnica, mas também é importante sua influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a propensão à poupança, a adaptabilidade a

¹⁰ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação (MEC) brasileiro e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados doze, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriram-se em um contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas (Minto, 2006, p. 1).

mudanças econômicas e participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento (CEPAL, 1962, p. 69, apud Pereira, 1974, grifos nossos).

Na orientação da CEPAL, é possível perceber o seu alinhamento com a Teoria do Capital Humano, em que a função da educação é ampliada, não exclusivamente pelo seu potencial de formar mão de obra para o desenvolvimento econômico, mas por formar o sujeito para o consumo e para a atuação flexível nas diversas esferas do desenvolvimento.

Foram sob essas influências que as reformas da Educação Superior, Lei nº 5.540/1968, e do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692/1971, incorporaram as orientações em curso pelos Acordos MEC-USAID (Romanelli, 1997). Especificamente para o Ensino Médio, a reforma empreendida definiu a oferta em três ou quatro séries anuais, compreendendo pelo menos 2.200 horas, constituindo-se uma formação mais aligeirada em termos de duração, que estreita o acesso ao grau superior em crise (sobretudo pela falta de vagas) e, ao mesmo tempo, responde às necessidades formativas do período de desenvolvimento econômico.

Destaca-se que as reformas educacionais e os acordos realizados no período não se deram de forma linear. Foram marcados por manifestações de grupos que demonstravam resistência, dentre eles os estudantes da União Nacional dos Estudantes (UNE). Coube à Comissão Meira Matos¹¹ o papel de intervir nos focos de agitação e analisar a crise para propor reformas, o que nada mais nada menos foi a reapresentação das propostas do Acordo MEC-USAID. Na perspectiva dessa Comissão e do MEC-USAID:

[...] uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na Universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de uma profissão que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior (Romanelli, 1997, p. 234).

Nesse período, o Ensino Médio assumiu uma dupla função: preparar para o mercado de trabalho no processo econômico crescente e ceifar o ingresso ao

¹¹ Comissão presidida pelo coronel Meira Mattos, do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra, sendo os seus outros membros o professor Hélio de Souza Gomes, diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); o professor Jorge Boaventura de Souza e Silva, diretor-geral do Departamento Nacional de Educação; o promotor público Afonso Carlos Agapito e o coronel-aviador Waldir de Vasconcelos, secretário-geral do Conselho de Segurança Nacional (Fávero, 1977, p. 60).

grau superior, o que reforçou a subordinação da educação aos interesses de mercado, cujo peso assolou de maneira desigual a classe trabalhadora. Segundo Saviani (2019, p. 169), a tensão que se manteve foi entre “[...] a reforma educativa como base da reforma política e a reforma política como indutora da reforma educativa”.

Observa-se que, desde a constituição do Brasil em República – mais especificamente no contexto posterior aos anos de 1930 –, foram várias as reformas educacionais que buscaram reorganizar a educação brasileira, no embrionário Estado Capitalista Brasileiro. Embora muitas vezes a leitura das reformas forneça dados técnicos da reforma educacional, é no sentido de compreender o campo ideológico, também a perspectiva de caráter mais econômico, que esta análise foi realizada.

A transição do regime militar para o civil nos anos de 1980 e o lento processo de redemocratização do período trouxeram ao país muitos desafios. No campo educacional, o primeiro desafio se constituía em romper a educação de caráter autoritário e tecnicista; o segundo, em pensar a educação frente ao novo panorama ideológico, o de ascensão do neoliberalismo. Matriz ideológica esta que passa a subordinar várias propostas educacionais. Sob esses desafios, a década de 1980 trouxe para o debate a necessidade de reconstruir a educação em novas bases.

Do ponto de vista econômico, a década de 1980 foi considerada a década perdida, em razão do aprofundamento da crise econômica. Porém, da perspectiva da educação, segundo Saviani (2013), foi um período de organização das mais fecundas. Além das associações criadas ao final da década de 1970 – Associação Nacional de Educação (ANDE)¹², Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹³ e Centro de Estudos Educação e

¹² De acordo com Saviani (2013), a criação da ANDE ocorreu após a ideia de refundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924 e atuante nas Conferências Nacionais de Educação iniciadas em 1927 e estendidas até a década de 1950. Devido à existência formal da ABE e a não viabilização da sua ativação, foi criada a ANDE em 1979, que participou da organização das Conferências Brasileiras de Educação ao longo da década de 1980 e atuou junto às demais entidades no Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito.

¹³ “Fundada em 16 de Março de 1978, a ANPEd atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação. As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores,

Sociedade (CEDES)¹⁴ –, viu-se a constituição da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE)¹⁵ e da Central Única de Trabalhadores (CUT)¹⁶. As formas organizativas gestadas no terreno da educação durante os anos de 1980 foram fundamentais para pressionar por mudanças que foram introduzidas na Constituição de 1988. Prova disso é a presença na Constituição, em 1988, do capítulo III, seção I, que trata especificamente sobre a educação.

Na Constituição de 1988, a educação passou a ser apresentada como o primeiro direito social e reafirmada como direito de todos: “[...] dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Passou a ser obrigatória dos 7 aos 14 anos, com a previsão de recursos a serem investidos: a União era responsável por investir nunca menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de 25% das receitas resultantes dos

pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPEd tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação” (ANPEd, 2024, s.p.).

¹⁴ “O Centro de Estudos Educação e Sociedade surgiu em março de 1979, em Campinas (SP), como resultado da atuação de alguns educadores preocupados com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade. O CEDES tem como meta, desde sua formação, ser um instrumento de luta, ao lado de outras instituições que atuam no movimento social, no sentido da democratização da sociedade. Tem como papel político, dentro dessa luta mais ampla, realizar um trabalho mais específico, voltado para a democratização da educação no âmbito nacional. Para alcançar esta meta principal, o CEDES fixou os seguintes objetivos: Realizar estudos e pesquisas sobre problemas relevantes na intersecção educação e sociedade; Participar nos debates sobre políticas municipais, estaduais e nacionais no campo da educação; Promover publicações que assegurem a difusão do conhecimento produzido no campo da educação procurando aquilo que há de emergente, polêmico e inovador; Organizar seminários, colóquios, simpósios, ciclos de estudos, cursos, conferências e participar da organização das Conferências Brasileiras de Educação (CEDES, 2024, s.p.).

¹⁵ “Como a segunda maior Confederação brasileira, filiada à CUT, somando mais de 1 milhão de associados, a CNTE em sua luta extrapola as questões específicas da categoria, discutindo temas polêmicos como: exploração do trabalho infantil, reforma agrária, emprego, saúde no trabalho, racismo e opressão de gênero, contribuindo para uma maior participação no cenário político-social do Brasil. [...] Convivendo diariamente com a realidade das crianças brasileiras, os profissionais da educação lutam em defesa de uma escola pública democrática e de qualidade, encaminhando suas propostas para os órgãos do Governo Federal, do Congresso Nacional, dos Governos Estaduais e Municipais, Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores. Também as diversas pesquisas desenvolvidas pela CNTE têm respaldado a luta dos trabalhadores em educação por políticas públicas focadas nas reais e urgentes necessidades do ensino público. São pesquisas sobre saúde e condições de vida dos educadores, análise crítica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), condições dos trabalhadores aposentados, dentre outras” (CNTE, 2024, .s.p).

¹⁶ A Central Única dos Trabalhadores (CUT) é uma organização sindical brasileira de massas, em nível máximo, de caráter classista, autônomo e democrático, cujo compromisso é a defesa dos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora. Baseada em princípios de igualdade e solidariedade, seus objetivos são organizar, representar sindicalmente e dirigir a luta dos trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do campo, do setor público e privado, ativos e inativos, por

impostos. O maior percentual de investimento previsto na história da educação brasileira.

O texto constitucional também apresentou como competência da União a necessidade de elaborar e aprovar as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Não diferente da morosidade e disputas que envolveram a aprovação da primeira LDB, o projeto de LDB pós-Constituição de 1988 ficou oito anos e meio em tramitação, sendo aprovado em 1996 pela Lei nº 9.394/1996, já no contexto de reforma do aparelho estatal brasileiro, cujas considerações seguem aprofundadas no próximo capítulo.

Mesmo com a Constituição de 1988 é possível perceber a estreita relação que vai se estabelecendo entre as propostas para o Ensino Médio e o novo quadro econômico geral da sociedade brasileira. A título de ilustração, durante o governo de transição, Governo Sarney (1985-1990), concomitantemente às ações que congregaram na Constituição de 1988, no âmbito do Ministério da Educação, algumas ações foram empreendidas nos eixos prioritários, entre as quais, algumas referem-se ao Ensino Médio, conforme mostra o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Ações do governo de transição (1985-1990) para o Ensino Médio.

Ano	Eixo das Ações	Ações Voltadas ao Ensino Médio
1985	Educação no meio rural e nas periferias urbanas.	Iniciaram-se as avaliações de debates sobre o Ensino Técnico, Industrial e Agrícola, culminando com a criação do Comitê de Ensino Técnico, no âmbito do Ministério. Isso porque, em coerência com a linha prioritária nacional/85, pretendeu-se enfrentar o desafio da oferta de terminalidade do Ensino Médio, conjugado com a sua função propedêutica, o que se efetiva nas escolas técnicas – industriais urbanas e agrícolas rurais.
1986	Educação para todos – caminho para a mudança – Educação e Trabalho	Em resposta aos debates sobre o segmento específico de ensino técnico, foi implantado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec), neste ano, destinado,

		basicamente, à recuperação das escolas técnicas federais.
1987	Educação para todos – caminho para a mudança – Expansão e melhoria do ensino técnico.	Foi dada ênfase ao desenvolvimento do Protec.
1988	A educação no processo constituinte: <ul style="list-style-type: none"> • Erradicação do analfabetismo. • Desenvolvimento da educação pré-escolar. • Expansão e melhoria do Ensino Fundamental. 	Manutenção do Protec, construção de 21 escolas técnicas, 23 escolas agrícolas de 1º grau e reforma de 18 escolas técnicas. Além dessas ações, foram transferidos recursos para revitalização dos cursos de formação de professores para esse grau técnico de ensino e para o Fundamental.
1989	A educação como prática constitucional: <ul style="list-style-type: none"> • Erradicação do analfabetismo. • Universalização do atendimento escolar. • Melhoria da qualidade do ensino. • Formação para o trabalho. • Promoção humanística, científica e tecnológica do país. 	O Ensino Médio caracteriza-se, hoje, como de educação geral, com opção para a formação profissional, oferecida em duas modalidades de cursos: <ul style="list-style-type: none"> • Os cursos normais, destinados à preparação de professores para a educação pré-escolar e para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. • Cursos técnicos, destinados à formação de técnicos de nível médio, para se incorporarem aos processos produtivos e à prestação de serviços à população e para atuarem como força auxiliar às equipes de pesquisa de desenvolvimento tecnológico.
1990	O Ministério da Educação pretende, até o 1º trimestre de 1990,	O Protec – evolução e consolidação: obras concluídas e em conclusão – instalação e equipamento.

	<p>consolidar programas em andamento, cujas ações são consideradas indispensáveis ao efetivo cumprimento das metas estabelecidas para o período 85/90, entre as quais efetivar mudanças demandadas pela nova ordem constitucional.</p>	
--	--	--

Fonte: a própria autora a partir da análise do documento “Realizações do Ministério da Educação Período: 85/90” (Brasil/MEC, 1990).

A análise do quadro apresentado desponta que, no campo educacional, na década de 1980, o que se destaca não é a constituição de políticas públicas para a reconstrução do sistema educacional, ou mesmo reformas educacionais, mas a iniciativa de ações e programas voltados ao atendimento das fragilidades emergentes. Para o Ensino Médio, em destaque no quadro acima, percebe-se que as ações estiveram voltadas, sobretudo, para a ampliação das escolas técnicas, emergentes frente às transformações políticas e econômicas em iminência.

Percebe-se ainda que, neste governo transitório, as ações e os investimentos estiveram voltados para a ampliação do ensino técnico. O Protec, criado em 1986, configurava-se na investida do Governo Sarney em combinar a formação escolar com as necessidades emergentes em razão do crescimento econômico de base industrial. O investimento no processo industrial do período apresentava como questão central:

[...] a introdução de novas tecnologias que proporcionassem maior competitividade no plano internacional e ampliação do mercado interno. O desafio que se colocava era o desenvolvimento consistente de tecnologia de ponta, para superar o atraso de anos de incipientes investimentos científicos e tecnológicos, como também a educação e formação de recursos humanos (Queiroz; Souza, 2016, p. 2).

Não diferentes das iniciativas realizadas desde a constituição da

República Brasileira, as ações em contexto de redemocratização também estiveram inclinadas ao atendimento das demandas de mercado, dessa vez incrementadas com as necessidades de inserção das novas tecnologias no campo da produção, o que desde sempre demandou um perfil específico de trabalhador.

Ainda no quadro das ações do governo transitório, observa-se que, entre as ações de 1989, a ênfase no Ensino Médio enquanto formação geral e possibilidade de formação técnica segue justificada pelos interesses em atender às demandas do setor produtivo.

É de alto interesse da política educacional dotar o ensino médio profissionalizante **de condições capazes de tomá-lo adequado ao dinamismo do sistema produtivo que, por incorporar os constantes avanços tecnológicos, demanda técnicos bem qualificados para funções cada vez mais complexas** (Brasil, 1990, p. 28, grifos nossos).

Apesar das ações empreendidas no período do governo transitório apresentar algum avanço em torno de eixos prioritários, como propostas de melhoria do ensino noturno, habilitação de professores leigos, apoio aos centros de formação de professores para o magistério do Ensino Fundamental, a construção de propostas educacionais sob novas bases não foi efetivada, primeiro por sua inclinação aos interesses de mercado, segundo, pelos entraves da ideologia neoliberal já em encaminhamento no país.

De acordo com Saviani (2013), os direitos conquistados na Constituição de 1988 foram neutralizados pelo “[...] contexto da adesão do país aos cânones econômicos e políticos que ficaram conhecidos pelo nome de neoliberalismo” (Saviani, 2013, p. 257).

Retomando a hipótese pela qual guiou-se a escrita deste capítulo, reafirma-se que as reformas educacionais, em geral, no país, tem como principal finalidade colocar em sintonia o desenvolvimento econômico e o sistema educacional. Seja para a formação do trabalhador para ocupar os postos de trabalho, seja para a formação do “exército” de reserva, as reformas educacionais empreendidas na totalidade capitalista trazem no campo ideológico interesses implícitos de formação para a acumulação capitalista, sem abandonar o caráter técnico de organizar formalmente a educação, assim como ocorre na atual reforma do Ensino Médio.

Para fechar este capítulo, torna-se crucial a reflexão de Frigotto (2023, p. 11), segundo o qual a burguesia brasileira se constituiu marcada culturalmente pelos quase quatro séculos de colonização e escravidão, mas, ainda assim, optou por um projeto societário de “[...] capitalismo dependente e de modernização conservadora [...]”. Optou pelo projeto que:

[...] combina o arcaico da colonização e da escravidão, que se expressa nas relações sociais e culturais pelo racismo, pelo desprezo ao trabalho produtivo e pela violenta exploração do trabalhador assalariado, nas mais degradantes formas do trabalho informal, no analfabetismo etc., com os avanços dos saltos tecnológicos que, apropriados privadamente, ampliam a concentração de propriedade e riqueza na mão de cada vez menos famílias ou grupos. Essa opção de projeto societário impediu e continua impedindo, por diferentes mecanismos econômicos, políticos e jurídicos, a universalização da educação escolar básica (fundamental e média) e uma política de formação profissional, tecnológica e técnica que supere o adestramento para o trabalho simples e rompa com a dualidade estrutural do sistema educacional (Frigotto, 2023, p. 11).

No próximo capítulo, além da hipótese de que as reformas educacionais, em geral, encontram sua finalidade primeira na necessidade de colocar em sintonia o desenvolvimento econômico e o sistema educacional, trabalha-se com a segunda hipótese, de que as transformações recentes no capitalismo global, ancoradas ideologicamente na matriz de pensamento neoliberal, direcionaram o Ensino Médio para as necessidades da sociedade capitalista no país. Essa segunda hipótese se dá por considerar que, a partir de 1990, com o aprofundamento das políticas neoliberais, o direcionamento das políticas educacionais para o atendimento da sociedade capitalista se dá em um outro patamar, de forma articulada e dissimulada, que, gestada desde os anos de 1990, vem imbuída da nova racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), o que se pretende materializar com a adoção do “Novo” Ensino Médio.

3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: A SOCIABILIDADE CAPITALISTA COMO BÚSSOLA PARA AS REFORMAS EDUCACIONAIS

Com o objetivo de aprofundar a hipótese de que as reformas educacionais no país, em geral, têm como finalidade colocar em sintonia o desenvolvimento econômico e o sistema educacional, neste capítulo, pretende-se reforçar que as transformações recentes no capitalismo global, ancoradas ideologicamente na matriz de pensamento neoliberal, direcionaram o Ensino Médio para o atendimento às necessidades da sociedade capitalista no Brasil.

Percorrendo esse objetivo, o desenvolvimento deste capítulo, inicialmente, retomou as discussões que permeiam a compreensão da reestruturação do sistema produtivo e do neoliberalismo (considerados como pares que influenciam os projetos educacionais em curso), bem como o direcionamento para a constituição da sociabilidade capitalista. Na sequência, buscou-se analisar, nos documentos originados dos organismos internacionais, alinhados aos interesses do capital, o discurso e as orientações para a educação brasileira, no geral, e para o Ensino Médio, em particular.

Essa discussão ganha centralidade na pesquisa, pois muitos dos princípios orientadores dos documentos dos organismos internacionais influenciaram as reformas do Ensino Médio a partir dos anos de 1990, assim como influenciam hoje a Reforma do “Novo” Ensino Médio. Esse debate é de extrema importância para a fundamentação da última hipótese, segundo a qual o “Novo” Ensino Médio, mais precisamente o modelo paranaense, procura acentuar a formação para a sociabilidade capitalista, introduzindo, no conjunto, uma PFO.

3.1 A TRANSFORMAÇÃO DO APARATO TÉCNICO-PRODUTIVO E O NEOLIBERALISMO: PARES QUE INFLUENCIAM E DETERMINAM OS PROJETOS EDUCACIONAIS

Para auxiliar na compreensão do objeto de pesquisa desta tese, o “Novo” Ensino Médio, mais especificamente como o par *transformações do aparato técnico-produtivo e neoliberalismo* influenciou (e influencia) as reformas educacionais no geral, e do Ensino Médio em particular, se fez importante retomar algumas discussões, as quais já têm sido amplamente debatidas por autores como Anderson (1995), Gentili (2013), Harvey (2014), Harvey (2016), Dardot e Laval

(2016), Tonelo (2020). Uma rememoração dessas transformações possibilita compreender como estas refletem especificamente no campo educacional.

O início do século XX, mais simbolicamente 1914, marcou para o modo de produção capitalista o regime de produção fordista, quando Ford introduziu “[...] seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagens de carros [...]” (Harvey, 2016, p. 122).

Também nesse período, associadas à racionalização das velhas tecnologias e da divisão do trabalho preexistente de Ford, as ideias da obra *Os Princípios da Administração Científica*, de Taylor (1911), passavam a ser difundidas, tratando do aumento da produtividade “[...] através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento” (Harvey, 2016, p. 122). Entre os diferenciais do pensamento de Ford, estava a defesa de que:

[...] a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, **em suma, um novo tipo de sociedade democrática**, racionalizada, modernista e populista (Harvey, 2016, p. 122, grifos nossos).

De acordo com Harvey (2016), o modo como o sistema fordista se estabeleceu se deu em uma longa e complicada história, marcada inicialmente por dois impeditivos de disseminação. O primeiro estava na resistência do capitalismo em aceitar um novo modo de produção, que combinava a “familiarização do trabalhador com longas horas de trabalho rotinizado, exigindo poucas habilidades manuais tradicionais e concedendo um controle quase inexistente ao trabalhador sobre o projeto, o ritmo e a organização do processo produtivo” (Harvey, 2016, p. 123); o segundo, no enfrentamento dos modos e mecanismos de intervenção estatal.

Esse segundo impeditivo, de acordo com Harvey (2016), foi resolvido nos pós-1945, período de maturidade do fordismo como regime de acumulação, em que países de capitalismo avançado alcançaram fortes, mas relativamente estáveis, taxas de crescimento econômico, em que o fordismo se aliou fortemente ao keynesianismo. A fenomenal expansão do pós-guerra só se tornou

possível a partir de um contundente reposicionamento por parte dos principais atores dos processos de desenvolvimento capitalista.

O Estado teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção (Harvey, 2016, p. 125).

Essas novas relações se aprofundaram de maneira variada de um país para o outro, “nem todos eram atingidos pelos benefícios do fordismo [...]” (Harvey, 2016, p. 132), e, muito aquém, estavam os países de Terceiro Mundo. Entretanto, mesmo na fase do apogeu do sistema fordista, havia sinais de insatisfação.

Conforme afirma Harvey (2016, p. 135), no período de 1965 a 1973, “[...] tornou-se cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do Keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo”. Superficialmente, essas dificuldades se constituíam no termo “rigidez”.

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problema de rigidez de mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora [...]. **A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansão de base fiscal para gastos públicos** (Harvey, 2016, p. 135-136, grifos nossos).

Mesmo diante dessa rigidez, a expansão do pós-guerra ainda se manteve no período de 1969-1973 pela resposta flexível da política monetária. No entanto, em 1973, a tentativa de frear a inflação ascendente disparou uma crise mundial nos mercados imobiliários, combinada com severas dificuldades nas instituições financeiras (Harvey, 2016). É esse confronto com a rigidez do fordismo que marca a *acumulação flexível* (Harvey, 2016), apoiada na “flexibilidade dos

processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo” (Harvey, 2016, p. 140).

A profunda recessão de 1973, intensificada com a crise do petróleo, retirou o mundo capitalista da estagnação da produção e da alta na inflação e o realocou com um conjunto de ações que “[...] solaparam o compromisso fordista” (Harvey, 2016, p. 140). As décadas de 1970 e 1980 que se seguiram foram marcadas por “[...] um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político” (Harvey, 2016, p. 140). É diante desse contexto que o neoliberalismo se apresenta, expressando:

[...] uma saída política, econômica, jurídica e cultural para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do final dos anos de 1960 e começo dos 1970. O(s) neoliberalismo(s) expressam a necessidade de reestabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em seu sentido global (Gentili, 2013, p. 217).

As contradições que se descrevem nessa contextualização não ocorrem de modo linear, são marcadas por lutas e embates ideológicos, buscando a manutenção da hegemonia capitalista, que, de forma mais ampla, se caracteriza pela acumulação da riqueza na mão de uma minoria, processo que decorre, sobretudo, da exploração da classe trabalhadora.

Sobre o neoliberalismo, Anderson (1995) reafirma que o que hoje denomina-se “neoliberalismo” tem sua constituição histórica no debate econômico iniciado após a Segunda Guerra Mundial envolvendo o pensamento de base keynesiano e o de Hayek. No que se refere a este último, tratava-se “[...] de uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (Anderson, 1995, p. 9).

Embora a obra *O Caminho da Servidão* tenha sido escrita em 1944, somente a partir de 1947, “enquanto as bases do Estado de bem-estar na Europa do pós-guerra efetivamente se construíam, não somente na Inglaterra, mas também em outros países” (Anderson, 1995, p. 9), é que as ideias de Hayek ganharam maior organicidade e, conjuntamente a outros teóricos, como Milton Friedman, passaram a defender formas de “[...] combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes de preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (Anderson, 1995, p. 10). Um dos eixos dessa

forma de pensamento que pretendia se contrapor ao keynesianismo era o combate a “qualquer regulação do mercado por parte do Estado” (Anderson, 1995, p. 10). Contudo, segundo afirma Anderson (1995):

As condições para este trabalho não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes – sua idade de ouro –, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60. Por esta razão, não pareciam muito verossímeis os avisos neoliberais que representavam qualquer regulação do mercado por parte do Estado (Anderson, 1995, p. 10).

No entanto, com a crise de 1973, as ideias neoliberais passaram a ganhar destaque, atacando os sindicatos como responsáveis pela crise, em razão das contínuas demandas salariais que faziam, e pregando estabilidade monetária como meta para os governos; o receituário neoliberal fez disto um cavalo de batalha. Para a perspectiva neoliberal,

[...] seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com o bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, (*sic*) para incentivar os agentes econômicos (Anderson, 1995, p. 11).

Ainda que as ideias neoliberais não tenham cumprido as promessas anunciadas de recuperação dos lucros e investimentos, é de se observar que o projeto neoliberal continuou a demonstrar uma impressionante vitalidade. Na mesma linha de raciocínio de Anderson, segue Harvey (2014) ao afirmar que o neoliberalismo é uma:

[...] teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e as capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2014, p. 12).

bem promovido liberando-se as liberdades e as capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2014, p. 12).

Ao lado da expansão da teoria neoliberal e da *acumulação flexível*, foi se tornando cada vez mais claro que, diante das novas forças produtivas em

desenvolvimento (robótica, telemática, novas tecnologias de informação e comunicação), as transformações se faziam necessárias, sobretudo na relação trabalho e educação, na formação do trabalhador.

É justamente nesse aspecto que essa discussão se torna imprescindível ao objeto de estudo desta tese. Conforme visto no capítulo anterior, ao longo do século XX, as reformas da educação brasileira demonstraram um esforço bastante grande para colocar em sintonia o projeto educacional ao desenvolvimento econômico do país; em continuidade a esse processo, com o aprofundamento das políticas neoliberais, ou seja, dos anos de 1990, as reformas trouxeram em sua constituição o alinhamento às diretrizes dos organismos internacionais, os quais buscavam introduzir elementos necessários para a formação do trabalhador de acordo com as necessidades capitalistas emergentes.

Neste sentido, segundo Melo (2004), as mudanças intensas no modo de produção social capitalista, que emergiram a partir da reestruturação produtiva dos anos 1970 e 1980,

[...] incluíram a incorporação maior da ciência e da tecnologia na produção, distribuição e consumo de mercadorias, o fortalecimento do capital privado e da chamada esfera pública nos países; e mudanças nas relações de trabalho associadas ao desemprego crescente que, a partir dos anos de 1980, começou a tornar-se “estrutural”, **trazendo a necessidade de manter e conformar um exército industrial com um mínimo de qualificação, cada vez mais necessário para a reprodução ampliada do capital** (Melo, 2004, p. 72, grifos nossos).

Essa nova configuração também se viu favorecida pelo modelo proposto pelo toyotismo, que se inscrevia adequadamente às necessidades de reestruturação do capital e do modo de produção, acentuando o controle da força de trabalho. Ideologicamente, o trabalhador requisitado pelo toyotismo era aquele mais “[...] qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, e dotado de ‘maior realização no espaço do trabalho’” (Antunes, 1999, p. 48).

Para Antunes e Alves (2004, p. 345), nessa nova forma de produção burguesa tendeu “[...] a ocorrer uma racionalização do trabalho que, por se instaurar sob o capitalismo manipulatório, constitui-se, em seus nexos essenciais, por meio da inserção engajada do trabalho assalariado na produção do capital”, exigindo mais que a formação, mas a captura da subjetividade do trabalhador, que já era algo (re)posto pelo modelo de produção capitalista, porém agora diferente do fordismo

(que se dava na base formal), pois seria no pleno desenvolvimento real.

A acumulação do capital alcançada durante os anos que se seguiram com a reestruturação capitalista e as políticas neoliberais, o alto nível de desenvolvimento alcançado pelos Estados Unidos durante este período, sentiu a crise de 2008, desencadeando uma profunda recessão de nível global. O que poderia apontar para as limitações do capitalismo apareceu, segundo Tonelo (2020, p. 217), com expressividade e promoveu o “agravamento da reestruturação produtiva”.

Esse agravamento levou novamente à “[...] decomposição do trabalho e da estrutura produtiva de muitos países, em nome da ação de engordar as massas de lucro de um conjunto de monopólios” (Tonelo, 2020, p. 218). Dentre as condições impostas pela crise e que apontam a “transformação na forma da acumulação flexível capitalista”, Tonelo (2020, p. 218) destaca três fatores que recaem principalmente sobre o trabalhador: *os planos de austeridade*, a *imigração* e a introdução de *novas tecnologias de informação e comunicação (TIC)*, *robotização* e *inteligência artificial*. Todos esses são importantes para compreender a força de trabalho hoje e conseqüentemente a Reforma do “Novo” Ensino Médio.

Os *planos de austeridade*¹⁷ podem ser compreendidos como a atuação dos governos, que, de um lado, injetavam “[...] trilhões de dólares nas economias nacionais a fim de salvar bancos e grandes empresas [...]” (Tonelo, 2020, p. 219) e, de outro, pautavam-se em políticas fiscais de arrocho, reproduzindo novamente condições de exploração, como corte de salários e benefícios, aumento de jornadas de trabalho, precarização das condições laborais, entre outros (Tonelo, 2020). Com essas medidas, e o conseqüente rebaixamento do valor da força de trabalho, abriu-se espaço para o trabalho intermitente ou “pejotizado”, no Brasil conhecido como Microempreendedor Individual (MEI).

Também nessa investida no pós-crise de 2008, viu-se o avanço da extrema-direita e da incorporação da força de trabalho imigrante, segundo fator discutido por Tonelo (2020), o que para o capital tornou-se mais uma oportunidade para a exploração da força de trabalho e de precarização das relações de trabalho.

¹⁷ Um exemplo que pode ser analisado refere-se a uma fala, em 2018, do então presidente eleito, Bolsonaro, que afirmou considerar difícil o Brasil empregar, pois o setor produtivo tem reclamado que as atuais leis tornam o Brasil “um país de direitos, mas que não tem emprego”, sendo necessária, pois, a escolha dos trabalhadores: “mais direitos ou empregos” (Araújo; Murukawa, 2018, s.p). Diante dessa fala, assinalou para a necessidade de uma nova reforma trabalhista.

No Brasil, esse processo pode ser sentido mais diretamente com o Golpe de 2016, período em que houve a aprovação de diversas normativas, como a PEC nº 241/2016, o congelamento dos gastos públicos, a Reforma Trabalhista de 2017 (que flexibilizou o mercado de trabalho), a Reforma da Previdência de 2019 e, à espreita, a Reforma do “Novo” Ensino Médio.

O terceiro fator é a introdução de *novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e da indústria 4.0, robotização e inteligência artificial*, em eminência “[...] como forma de debilitar de maneira decisiva qualquer elemento de estabilidade laboral e aumentar o controle do trabalho, relacionando-se, portanto, com essa tentativa de atomizar completamente a classe trabalhadora em alguns ramos específicos” (Tonelo, 2020, p. 222), inaugurando “as economias de plataforma” (Tonelo, 2020, p. 222).

É no contexto da reestruturação produtiva que surge o fenômeno da *uberização do trabalho*, em que o capital tem apresentado uma feroz capacidade de “[...] incorporar uma série de trabalho antes informais, fragmentados, a uma rede de monopólios, plataformas digitais, ‘proletarizando’ o setor de serviços e fazendo que as empresas possam atingir grandes margens de lucro [...]” (Tonelo, 2020, p. 224).

Para Tonelo (2020), é a combinação desses três efeitos do pós-crise de 2008 o grande indício da nova reestruturação produtiva, que regulamenta o trabalho intermitente, a “pejotização” e uberização, este último que implode todos os direitos trabalhistas, como décimo terceiro, férias, licenças-maternidade e saúde, vale-transporte e alimentação, entre outros. Essas mudanças recaem não apenas sobre a força de trabalho, mas também sobre a formação dela, contexto em que se pode identificar as reformas educacionais.

Estas duas dimensões, o neoliberalismo, de um lado, e as transformações do sistema produtivo, de outro, rebateram (e rebatem) no campo educacional. Nesse cenário, as orientações e os direcionamentos são, majoritariamente, expressos pelos organismos internacionais. De maneira geral, essas diretrizes vêm imbuídas de orientações para a ampliação da educação básica e das oportunidades educacionais, para a construção de uma educação eficiente e de qualidade. No entanto, o que traduzem, no interior das contradições do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, é o tenro debate de se desenvolver no sujeito as competências e habilidades necessárias para a

formação da força de trabalho, ou seja, para o mercado.

3.2 AS ORIENTAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO EIXOS ORGANIZADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As orientações dos organismos internacionais encontraram terreno fértil no Brasil a partir dos anos de 1990, mais precisamente com a eleição do presidente Fernando Collor (1990-1992), candidato que já representava em sua eleição a necessária abertura política para os objetivos econômicos neoliberais. Collor, no Plano Governamental “Brasil Novo”, apresentou propostas para diversas estratégias de liberalização econômica e ajuste fiscal, já alinhadas ao Consenso de Washington (1989), um “pacote terapêutico” das ideias capitalistas hegemônicas aos países da periferia capitalista (Fiori, 2001).

Após o *impeachment* do presidente Collor, o presidente Itamar Franco (1992-1994) e o Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC) iniciaram uma corrida de preparação da Unidade Real de Valor (URV), uma estratégia voraz para apaziguar os movimentos que resistiam ao neoliberalismo e implantá-lo sem grandes dificuldades. A vitória de FHC (1995-1998/1999-2002), nas eleições em 1994, oportunizou a continuidade da implementação da agenda neoliberal já iniciada no governo Collor (Martins, 2009).

Alinhada aos direcionamentos do Consenso de Washington, a agenda neoliberal brasileira culminou logo nos primeiros anos de mandato, em 1995, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, justificado pela necessidade de superar a crise do Estado, marcada pela crise fiscal, pelo esgotamento da estratégia de intervenção e pela necessidade de superação da forma de administração burocrática (Brasil, 1995).

Nessa reforma, o Estado passou a se tornar mínimo para o social e máximo para o mercado, de forma que a educação e a saúde, principalmente, deixam de ser responsabilidades exclusivas do Estado. É sob esse cenário brasileiro que serão discutidas as orientações dos organismos internacionais para a educação, aspectos importantes para compreender o delineamento das reformas educacionais a partir da década de 1990.

Em sintonia com as diretrizes neoliberais no campo econômico, incorporadas largamente no plano político, os organismos internacionais, como o Banco Mundial¹⁸, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁹, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²⁰ e a CEPAL²¹, passaram a empenhar-se na elaboração de diretrizes educacionais.

Antes de analisar os documentos considerados importantes, neste estudo, para compreender o “Novo” Ensino Médio, é importante compreender a relação entre o Estado e os organismos internacionais. De acordo com Deitos (2022, p. 78), para estes:

[...] o Estado é compreendido como um agente estratégico e fundamental para o processo social e econômico nacional e internacional. A questão da dinamização de estratégias políticas e econômicas manejadas centralmente pelo Estado é o requisito essencial e considerado como princípio que deve nortear o bom funcionamento da economia.

A partir dessa perspectiva, depreende-se que, para os organismos internacionais, o Estado se faz, potencialmente, naquele capaz de atuar de forma eficiente, com capacidade gerencial, na implantação das ações e dos encaminhamentos por eles ideologicamente pensados.

Não é de se estranhar que, seja em termos de orientações mais gerais, das ações do Estado, seja, no campo específico, de definição das diretrizes educacionais, os organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, apresentam uma série de documentos e relatórios que orientam um constante alinhamento e realinhamento com vistas a atender aos interesses dos ideários da

¹⁸ O Grupo Banco Mundial trabalha em todas as principais áreas de desenvolvimento, fornecendo uma ampla gama de produtos financeiros e assistência técnica e ajudando os países a partilhar e aplicar soluções e conhecimentos inovadores aos desafios que enfrentam (Banco Mundial, 2023).

¹⁹ A OCDE se autodeclara uma organização internacional que trabalha para construir melhores políticas para vidas melhores. O objetivo é moldar políticas que promovam a prosperidade, a igualdade, as oportunidades e o bem-estar para todos. Segundo a Organização, “Baseamo-nos em 60 anos de experiência e conhecimentos para preparar melhor o mundo de amanhã” (OCDE, 2023).

²⁰ A UNESCO no Brasil é um escritório nacional na região da América Latina e do Caribe, localizado em Brasília. Seu principal objetivo consiste em apoiar a criação e a implementação de políticas públicas que estejam de acordo com as estratégias definidas por seus Estados-membros (UNESCO, 2023).

²¹ A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir para o desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social (CEPAL, 2023).

acumulação capitalista. O Banco Mundial, além de apresentar diretrizes, atua no financiamento de projetos educacionais, o que, segundo Fornari (2020), é um processo de controle social e ideológico que garante o funcionamento da educação tal qual seus interesses.

Um primeiro documento que se faz importante nesta discussão é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas e Aprendizagens, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, financiada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial.

O preâmbulo dessa Declaração retoma que, desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, toda pessoa tem direito à educação. No entanto, a década de 1990 mostra como estava distante, ainda, dos objetivos traçados em 1948. Testemunharam para isso os números desastrosos de mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário, 960 milhões de adultos analfabetos, além de um número superior a 100 milhões de crianças e adultos que não concluíram o ensino básico, ou que concluíram, mas não adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990).

Diante de tal diagnóstico, a Declaração de 1990 reforçou que o mundo estava às vésperas de um novo século, em que começavam a ser visíveis grandes realizações científicas e culturais, além da nova capacidade em comunicar informações diversas, conhecimentos capazes de “[...] melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender” (UNESCO, 1990, p. 2). Importante assinalar, desde já, como essa formulação do “aprender a aprender” será continuamente retomada nas várias tentativas de se reformular o Ensino Médio brasileiro.

A Declaração de 1990 apresentou, em sua proposição, o enfoque da educação para todos, com equidade e satisfação das necessidades básicas, como forma de universalizar o acesso à educação, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer alianças, ampliando para as instituições privadas, governamentais e não governamentais a responsabilidade pela educação.

Em 1993, nove países em desenvolvimento (Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), reunidos na cidade de

Nova Delhi, assinaram documento reafirmando os compromissos assumidos na Conferência de Jomtien. Essa iniciativa ficou conhecida como Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (UNESCO, 1993). Em seus contornos gerais, a Declaração dialogava com a meta mundial de satisfação das necessidades básicas da aprendizagem, mas, desta vez, aprofundados aos conteúdos e métodos.

Chama atenção, na Declaração de Nova Delhi, a afirmação de que:

Conteúdos e métodos de educação **precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades**, proporcionando-lhes o poder de **enfrentar seus problemas mais urgentes** – combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente – e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural (UNESCO, 1993, p. 3, grifos nossos).

Outro documento importante no período e que, igualmente, apresentava orientações para as políticas educacionais dos países em desenvolvimento foi o intitulado “Educación Y Conocimiento: Eje De La Transformación Productiva Con Equidad”, publicado pela CEPAL em 1992. De acordo com esse documento, os países da América Latina e do Caribe apresentavam desafios internos e externos importantes a resolver para a década de 1990.

En lo interno, se trata de consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación; en suma, la moderna ciudadanía. En lo externo, de compatibilizar las aspiraciones de acceso a los bienes y servicios modernos con la generación del medio que permita efectivamente dicho acceso: la competitividad internacional [...] (CEPAL, 1992, p. 17).

Os desafios elencados no documento chamam atenção a certos temas comuns no debate, tais como o princípio positivista da coesão social, da igualdade, dissolvendo assim a questão das classes em nome da cidadania moderna, sem abandonar a preocupação com a produtividade e a competitividade. Isso é reconhecido também por Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) ao observarem que a perspectiva da CEPAL apontou para a reforma do sistema produtivo e a difusão do conhecimento e da educação, tratando ambas como imprescindíveis para a moderna cidadania e a competitividade.

O Governo Collor (1990-1992) propôs, mas não encaminhou reformas educacionais; no entanto, no campo discursivo, deixou claro o seu alinhamento às orientações, principalmente da UNESCO e do Banco Mundial. No seu Plano “Educação e Cidadania Plena: Um Projeto Brasileiro” (Brasil, 1990), Collor apontou como prioridade nacional a criação de “[...] condições para um ensino básico moderno e para banir de uma vez por todas de nosso dia-a-dia a vergonha do analfabetismo” (Brasil, 1991, p. 46). Também atribuiu à educação a responsabilidade pelo “agravamento dos contrastes sociais, para uma distância crescente entre as elites e o conjunto do País” (Brasil, 1991, p. 46).

Uma perspectiva (neoliberal) mais orgânica para a educação começou a se constituir com o presidente Itamar Franco (1992-1994). É o caso do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que estabeleceu sete objetivos para a Educação Brasileira, de acordo com as determinações constitucionais e legais e com as recomendações e os acordos firmados no âmbito internacional. Dos objetivos do plano e que desde a Conferência Mundial de Educação tem se tornado linha-mestra do direcionamento educacional, destacam-se:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho:

- a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas: **no domínio cognitivo:** incluindo **habilidades** de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender; **no domínio da sociabilidade:** pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais;
- b) estabelecendo, em nível apropriado, os objetivos e metas de **desempenho dos respectivos planos curriculares**, correspondentes aos objetivos sócio-culturais, antes mencionados, e que deverão ser alcançados pelas unidades escolares;
- c) adequando, no plano normativo e curricular, as articulações entre o ensino fundamental e médio e entre modalidades escolares e extra-escolares de educação;
- d) revisando e atualizando as concepções e normas de organização e estruturação do ensino médio de modo a constituí-lo como

continuidade do processo de educação básica e **aprofundamento da aquisição de competências cognitivas e sociais**, e integradamente às várias modalidades de **educação no e para o trabalho**;

e) melhorando a qualidade do livro didático e o desempenho e formação dos docentes (Brasil, 1993, p. 37-38, grifos nossos).

Resgatar esses elementos em seu conjunto e, em particular, aqueles assinalados em negrito é imprescindível, pois estes vão sendo retomados posteriormente nos documentos educacionais que orientam as reformas curriculares, sobretudo aquelas voltadas ao Ensino Médio. Esses elementos aparecem revigorados nas DCNEM/1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (2000) e mais recentemente na BNCC (2018) e nas DCNEM/2018, reafirmando a necessidade de formação de habilidades e competências para a formação dos jovens brasileiros.

As diretrizes orientadoras que vinham se constituindo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e com a Declaração de Nova Delhi (1993), já assumidas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), foram sendo incorporadas na LDB de 1996, haja vista que esta começou a ser discutida em 1988 e foi aprovada em 1996, após oito anos e meio de tramitação. Reconhecer esse movimento de alterações na elaboração da LDB é importante para compreender como a política educacional brasileira vai assumindo as orientações dos organismos internacionais para a educação.

No âmbito das discussões coletivas, a contribuição fundamental, neste sentido, se deu com o Projeto de Lei das Diretrizes e Bases (PL nº 1.258/1988) apresentado pelo deputado Octávio Elísio, logo após a Constituição de 1988, traduzindo as discussões do período; o projeto foi expresso inicialmente na forma de um artigo publicado na Revista nº 13 da ANDE, mas, ao longo do debate, tomou forma de projeto, com o objetivo “[...] de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei” (Saviani, 2001, p. 36), e teve como relator o deputado Jorge Hage. Após um intenso trabalho da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, iniciado em 1989, coordenado por Florestan Fernandes, representante do Partido dos Trabalhadores de São Paulo (PT-SP), o projeto original do deputado Octávio Elísio foi substituído pelo projeto do deputado Jorge Hage. Sobre este processo, Saviani ressalta que, diferente da tradição brasileira de gestação dos projetos de reformas educacionais no interior do

Poder Executivo, neste caso, “[...] a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional” (Saviani, 2001, p. 57).

Nesse projeto, Saviani (2001) elenca que os pontos positivos referem-se a: tentativa de configuração de um Sistema Nacional de Educação (SNE), da regulamentação da educação infantil, da preocupação com alunos trabalhadores do ensino noturno, da delimitação do que pode ou não ser considerado como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino e, no Ensino Médio (apesar de manter a histórica dualidade), o avanço consiste em localizar o eixo desse grau escolar na educação politécnica ou tecnológica.

Os pontos positivos não excluem os pontos necessários de revisão indicados por Saviani (2001), dentre os quais, a título de exemplo: a falta de um conceito para o que se entende por Sistema Nacional de Educação; a composição do Conselho Nacional de Educação, sugerida pelo substitutivo Jorge Hage, ao que acaba por conferir ao órgão uma composição de caráter corporativo. O substitutivo Jorge Hage, mesmo que aprovado pela Comissão de Educação em 1990, ainda enfrentaria um longo percurso na Câmara de Deputados, até lograr sua aprovação em 1993 na sessão Plenária da Câmara de Deputados.

Alterado o contexto político e a correlação de forças, deu entrada no Senado, em 1992, um novo projeto de LDB, dessa vez de autoria do Senador Darcy Ribeiro, representante do Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro (PDT-RJ), que, na “corrida por fora” (Saviani, 2001, p. 142), também em um processo de disputas, contradições e consensos (Brzezinski, 2010), foi aprovado na LDB nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996.

Alguns elementos conduzem o caminho desta pesquisa a esta afirmação. Primeiro, o art. 2º da LDB nº 9.394/1996, em que se lê: “**a educação, dever da família e do Estado**. inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, s.p., grifos nossos).

Conforme destaque na citação anterior, o que aparenta ser apenas uma alteração de termos, se comparada à afirmação constitucional da educação como “dever do Estado e da família” (Brasil, 1988), traz em sua essência uma mudança de sentido, já que, na Reforma do Aparelho do Estado

(1995), a educação passa a constituir-se como um serviço não exclusivo do Estado, de tal modo que a sua responsabilidade primeira é traduzida como responsabilidade das famílias, não do Estado.

Em segundo lugar, o conteúdo presente nas disposições gerais, segundo o qual a educação básica tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). Ou seja, aqui fica implícita a ideia da educação como instrumento da cidadania burguesa, haja vista que, no corpo da lei, prioriza-se, em termos jurídicos, a educação como indispensável para o exercício da cidadania, no entanto, essa cidadania é voltada para a manutenção da sociedade de classes, e não para a promoção da participação democrática, quiçá para transformações das relações sociais vigentes. No que se refere especificamente ao objeto desta pesquisa, a LDB nº 9.394/1996 definiu como um dos deveres do Estado com a educação escolar a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio (Brasil, 1996), última etapa da educação básica, sendo suas finalidades:

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

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

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

IV – **a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina** (Brasil, 1996, art. 35, grifos nossos).

Algumas passagens acima estão destacadas em negrito, uma vez que elas reafirmam uma ideia básica que acompanha a hipótese deste estudo e que, efetivamente, percorre o debate educacional, isto é, a educação como instrumento de preparação para o mundo do trabalho, o que, por sua vez, conduz a uma atenção particular ao ensino técnico como caminho para atender a necessidades econômicas.

Curiosamente, sempre que se trata dessa discussão, aflora, ao mesmo tempo, o modo como o capital, em seus vários períodos históricos, tende a

pensar a educação. Nesse ponto, cabe observar, por exemplo, uma pequena discussão de Antonio Gramsci, intitulada “Homens ou máquinas?”, publicada sob a forma de artigo de jornal, na Itália, em 1916. Na referida publicação, Gramsci realiza uma crítica ao ensino estritamente profissional, afirmando que o proletariado necessita de uma escola que possibilite ao aluno formar-se, tornar-se um homem, no sentido de estar preparado para a vida adulta, adquirindo aqueles critérios gerais para o desenvolvimento do caráter, isto é, da personalidade. Aponta Gramsci para a necessidade de:

[...] uma escola humanista [...]. Uma escola que não hipoteque o futuro do menino e constranja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se num sentido cujo objetivo seja prefixado. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica [...]. A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual (Gramsci, 1916, p. 1).

Em diálogo com os escritos gramscianos, pode-se inferir que a ênfase na educação técnica, atrelada ao atendimento das demandas econômicas, não foge à lógica de instruir o educando a um ofício, de instrumentalizar o grande contingente de filhos da classe trabalhadora para o exercício das funções requisitadas pelo capital. Tais aspectos também podem ser verificados, como será visto, no quinto capítulo desta pesquisa, no “Novo” Ensino Médio, ao se propor o desenvolvimento do itinerário da educação profissional, sendo ofertada inclusive por instituições parceiras.

Os encaminhamentos sobre o Ensino Médio apresentados na LDB nº 9.394/1996 não rompem com os princípios gerais presentes nas proposições da Declaração Mundial de Educação para Todos e com a Conferência de Nova Delhi, principalmente no que diz respeito à ampliação do acesso e da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que compreendem:

[...] tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente

suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

[...] A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990, s. p.).

Todo documento oficial está envolto em uma camada discursiva que tende a encobrir suas verdadeiras finalidades. Com o objetivo de apreender o não evidente nos textos aparentemente evidentes por si, como é o caso daqueles referentes à legislação educacional a partir das orientações dos organismos internacionais, é importante uma atenção maior que vai para além do próprio texto. Isso porque o campo discursivo dilui os interesses particulares em um linguajar que parece abarcar, na superfície, os interesses coletivos. Sendo assim, daqui em diante, será analisado um conjunto de expressões e frases que compõem o terreno discursivo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Para dar início a essa análise, destacam-se as necessidades básicas de aprendizagens: envolve os instrumentos e os conteúdos necessários para que *os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo*. Dilui-se, nesse discurso, todo o caráter de classe contido na proposta para se fazer ressaltar “seres humanos”, totalmente abstratos, assim como abstrata se torna a ideia de “potencialidades”, uma vez que cada classe fundamental básica exige uma formação específica entre seus membros, por exemplo, preparados para serem dirigentes ou força de trabalho.

A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do *acesso das pessoas à educação* e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos. Pergunta-se, então, quem são essas “pessoas”, uma vez que, na sociedade de classes, elas não se encontram distribuídas igualmente na estrutura social. É importante lembrar, por exemplo, as considerações iniciais de Marx no texto sobre o método da economia política, conforme se vê a seguir.

Ao considerar a economia política de um dado país, começamos por sua população, sua divisão em classes, distribuída pela cidade, campo e mar; os diversos ramos da produção, a exportação e a importação, a produção anual e o consumo anual, os preços das mercadorias etc. É que parece correto começar pelo real e pelo concreto, pela pressuposição efetivamente real e, assim, em economia, por exemplo, pela população: fundamento e sujeito do ato todo da produção social. A uma consideração mais precisa, contudo, isto se revela falso. A população, por exemplo, se omito as classes que a constituem, é uma mera abstração. Estas últimas, por sua vez, são uma expressão vazia se não conheço os elementos sobre que repousam, a saber, o trabalho assalariado, o capital etc. (Marx, 1981, p. 1).

A tradução das *oportunidades* ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – *para o indivíduo ou para a sociedade* – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as *pessoas aprenderem* de fato, ou seja, *aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores*. Aqui, mais uma vez, observa-se o caráter genérico das afirmações. Oportunidades para quem? Quem são esses indivíduos ou essa sociedade? Quais pessoas aprendem e o que são conhecimentos úteis? Úteis para quem?

A aprendizagem começa com o nascimento. Isso implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades, seja por programas institucionais, como for mais apropriado. Aqui, está evidenciada a ideia de aprendizagem ao longo da vida e a desresponsabilização do Estado com a educação, que, de fato, com a Reforma do Aparelho de Estado, passa a compor as atividades não exclusivas do Estado.

Nessa esteira, observa-se que as autoridades responsáveis pela educação nos âmbitos nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Dentro dessa nova lógica, porém, não se pode esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a essa tarefa (considerando que não são atividades exclusivas do Estado). Assim, se abre a porta para a desresponsabilização do Estado e a participação do setor privado e das instituições não governamentais na educação.

Para que as necessidades básicas de *aprendizagem para todos* sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial

mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, *públicos, privados* ou *voluntários*. Todos os *membros da sociedade* têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o *investimento* mais importante que se pode fazer no povo e no *futuro de um país*. Aqui emerge uma série de princípios que integram o chamado “receituário” neoliberal e, dentro dele, a ideia de capital humano ao tratar a educação como investimento.

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, além disso, implica solidariedade internacional e *relações econômicas* honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais *disparidades econômicas*. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes. Nesse ponto, nota-se uma preocupação com as relações econômicas ao se visualizar a educação. Ou seja, a educação não tem um fim em si. O que dá sentido a ela é sua utilidade econômica. Percebe-se, nesse direcionamento, uma educação com sentido instrumentalizado, mas apresentado abstratamente como sendo um ensino voltado para as necessidades básicas da vida, ou seja, aprender os conteúdos básicos, de forma que isso permita ao sujeito sobreviver e ingressar no mercado de trabalho.

Também faz parte das influências neoliberais para as reformas educacionais o relatório encomendado pela UNESCO, denominado “Educação: um Tesouro a Descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, conhecido como Relatório Delors (1998). O Relatório apresentou os quatro pilares da educação para o século XXI: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Nesta pesquisa, esse relatório é considerado um importante documento, que tem influenciado direta ou indiretamente as reformas do Ensino Médio brasileiro, sendo que o grau de intensidade de sua aplicação oscila de um governo a outro.

Chama atenção a semelhança entre os conteúdos presentes na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e os horizontes traçados no Relatório Delors. Por exemplo, o Relatório coloca como finalidade:

[...] afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das **pessoas como das**

sociedades. [...] como uma via que conduza a um **desenvolvimento humano** mais **harmonioso**, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...] (Delors, 1998, p. 11, grifos nossos).

Observa-se que prevalece, no documento, o princípio positivista da harmonia social, bem como o tratamento da formação escolar como subordinada tanto à perspectiva individual quanto a uma genérica ideia de sociedade. Em nenhum momento, qualifica-se que sociedade é essa.

Chama também atenção como a preocupação com a educação está diretamente subordinada a atender aos imperativos da acumulação capitalista, dissolvendo-se essa preocupação na ideia geral de que se visa apenas ao progresso material articulado com equidade social. É possível identificar, ainda, o tratamento do saber adquirido sob a ótica de este ser um capital humano. Isso se evidencia na parte abaixo, extraída do documento:

Torna-se insustentável considerar o crescimento econômico a todo o custo, como a verdadeira via de conciliação entre progresso material e equidade, respeito pela condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir, em bom estado, às gerações vindouras (Delors, 1998, p. 16).

O Relatório Delors apresenta também um outro elemento, que será frequente na problematização da educação brasileira nestas primeiras décadas do século XXI. É o atrelamento do debate educacional ao movimento de globalização das economias, o que aparece no Relatório Delors sob o termo de “sociedade mundial”: “a educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades” (Delors, 1998, p. 16). Ou seja, a educação é considerada motor para o desenvolvimento econômico, haja vista que forma necessariamente a força de trabalho e por meio dela possibilita a perpetuação das relações capitalistas.

Diante disso, não seria arbitrário afirmar que as raízes do “Projeto de Vida” presente no “Novo” Ensino Médio já se encontram de forma embrionária no Relatório Delors:

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de **educação ao longo de toda a vida**, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no

tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma **construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir**. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. [...] **O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI** (Delors, 1998, p. 18 e 19, grifos nossos).

A cada passo do Relatório Delors, é importante observar que se reafirma sempre o vínculo da educação e sua subordinação ao estágio atingido pelas relações econômicas. É, fundamentalmente, à luz do reconhecimento dessa ideia da educação como capital humano, portanto, um bem cuja finalidade é atender primeiramente às necessidades da acumulação capitalista, que se identifica a importância da aquisição da cultura.

Em primeiro lugar, aprender a conhecer. Mas, tendo em conta as rápidas alterações provocadas pelo **progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos**. Esta cultura geral constitui, de certa maneira, o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida (Delors, 1998, p. 20, grifos nossos).

Destaca-se, ainda, que essa mesma perspectiva será reencontrada quando a discussão aqui for sobre os itinerários formativos tal como contidos na proposta do “Novo” Ensino Médio, que trata da oferta não da formação geral e ampla, mas da oferta de itinerários formativos a serem escolhidos pelos alunos, restringindo assim o conhecimento e dando ênfase ao aprofundamento do conhecimento em uma única área, no caso do Paraná, nos itinerários conjuntos.

Aparentemente, a ideia de formação técnica desaparece. No entanto, ela continua presente na proposta de “aprendizagem de uma profissão” e “competência mais ampla” como objetivos a serem perseguidos pelos “métodos pedagógicos”. A indicação do Relatório Delors é a concomitante formação e atuação em atividades sociais ou profissionais. Estamos diante de orientações que estimulam o desenvolvimento de programas educacionais voltados ao desenvolvimento de práticas, do saber fazer, o que descaracteriza a importância da *práxis*, central para a formação dos aspectos intelectuais e manuais.

Em seguida, aprender a fazer. Além da **aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações**, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, **tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos**. Daqui a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho (Delors, 1998, p. 20, grifos nossos).

Quanto ao aspecto “aprender a ser”, que se faz presente com mais intensidade no “Novo” Ensino Médio como Projeto de Vida também há que se tecer algumas palavras. Na Reforma, conforme ainda será visto, este traz, em uma perspectiva de valorização da identidade e dos sonhos do sujeito, no fundo, a demonstração da responsabilização pessoal de cada sujeito pelas escolhas realizadas, fragmentando, assim, a visão crítica das contradições geradas pelo sistema do capital. Diante do exposto, esta tende a continuar não colocando em evidência a falta de estrutura e condições materiais dos jovens do Ensino Médio, mas a sua incapacidade de escolha.

Finalmente e acima de tudo, aprender a ser. [...] o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da **responsabilidade pessoal**, na **realização de um destino coletivo**. E ainda, [...] não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador, ... e não pretendemos ser exaustivos. **O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor** (Delors, 1998, p. 20, grifos nossos).

Será possível visualizar como, na questão concernente ao Projeto de Vida, o espírito que orienta a proposta está em sintonia mais uma vez com o Relatório Delors, na medida em que este destaca:

Estas necessidades dizem respeito, quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), **quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), de que o ser humano precisa para sobreviver**, desenvolver as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade,

participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender (Delors, 1998, p. 21 e 22, grifos nossos).

Cabe notar que o Relatório Delors não procura ser um texto de oposição aos resultados da Conferência de Jomtien, mas, sim, o seu aprofundamento. Para o Relatório Delors, a referida Conferência é a porta de entrada para se pensar o problema. Diz o Documento:

Mas afinal, após a etapa essencial que foi a Conferência de Jomtien sobre educação básica, **é o ensino secundário que ocupa agora, com caráter de urgência, a nossa atenção.** [...] Numa idade em que os jovens são confrontados com os problemas da adolescência, em que, de algum modo, se sentem já com maturidade, mas sofrendo, de fato, por falta dela, **em que estão não descuidados mas ansiosos quanto ao futuro**, é importante proporcionar-lhes locais propícios **à aprendizagem e à descoberta, fornecer-lhes meios para refletirem e prepararem o futuro, diversificar os percursos em função das suas capacidades**, e agir, sempre, de modo a que as suas perspectivas não saiam goradas e possam, a qualquer momento, retomar ou corrigir o percurso iniciado (Delors, 1998, p. 29, grifos nossos).

No período da Conferência de Jomtien, de reestruturação da acumulação flexível e dos aprofundamentos políticos neoliberais, conforme visto no subcapítulo anterior, o discurso de preocupação com a “ansiedade dos jovens em relação ao futuro” traz implícita a necessidade de se olhar para esta etapa formativa, tendo em vista a diversificação da formação e a capacidade de readequação, considerando a iminência da formação de sujeitos mais flexíveis, adaptáveis às mudanças em curso.

Compreender como as orientações e discussões dos organismos internacionais, como a UNESCO e a CEPAL, passam a se organizar a partir de 1990, principalmente para os países em desenvolvimento, fornece dados, que mais para a frente serão retomados, sobre os seguintes aspectos: a educação é considerada como essencial ao desenvolvimento econômico, assim, a tendência à universalização escolar torna-se uma necessidade, porém essa não vem combinada com emancipação humana e socialização, mas balizada por limitadores, revestidos de discursos como “sociedade do conhecimento”, “aprender a aprender”, “processos criativos”, “competências e habilidades”, os quais imprimem uma lógica minimalista de formação.

Os aspectos em destaque nesta discussão são importantes para (a partir daqui) direcionar o olhar para as orientações do Banco Mundial, a fim de analisar como elas impactam potencialmente as reformas educacionais. A preocupação destacada com o Ensino Médio pode ser entendida como a preocupação com a relação entre trabalho e educação frente às transformações no mundo do trabalho. Daí a necessidade explícita de preparar o jovem para o futuro, aspectos relevantes que ajudam a confirmar a tese deste estudo.

A Reforma do “Novo” Ensino Médio não é somente a reforma do Governo Temer, em um contexto golpista, de pouca abertura ao diálogo, de flexibilização curricular, de proposta de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, mas a reforma de uma coalização pelos interesses do capitalismo, cujas orientações estão expressas nos documentos dos organismos internacionais, em geral, e nos relatórios do Banco Mundial, mais especificamente. Tais orientações são reafirmadas pelos interesses dos grupos empresariais e visam à formação do educando para a sociabilidade capitalista. Essa empreitada é possível perceber com a reforma curricular e, no estado do Paraná, se acentua com a PFO.

3.2.1 O Banco Mundial e as recentes orientações para a educação

As análises até aqui realizadas pautaram-se na discussão de dois documentos da década de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e o Relatório Delors (1998), marcos das políticas educacionais direcionadas explicitamente pelas políticas neoliberais, cujas orientações demonstram atualidade e vitalidade, estando presentes nas orientações do “Novo” Ensino Médio ainda hoje.

Especificamente para este objeto de estudo, é possível afirmar que as reformas educacionais para o Ensino Médio refletem as discussões em âmbito global sobre os rumos da educação. Portanto, as ideias que animam o debate brasileiro e que ganham corpo nas políticas públicas de Estado expressam as discussões de plano global, que constroem a reflexão a partir do trinômio educação–capital–trabalho.

Quanto a orientações que auxiliam a compreensão da Reforma do “Novo” Ensino Médio, foram selecionados alguns documentos, não com a intenção de esgotar as análises, mas de trazer um panorama importante para compreender os rumos assumidos pelas reformas educacionais no pós-1990, o que será discutido

no capítulo seguinte.

Antes de avançar a discussão, é importante retomar as discussões de Deitos (2022), que afirma que os organismos internacionais, particularmente os bancos, e o Banco Mundial, atuam como *agentes orgânicos do capital*.

[...] são articuladores orgânicos da nova ordem socioeconômica e agem para **articular mundialmente a ordem capitalista** na particularidade e peculiaridade das sociedades nacionais e sua gestão estatal. São dois movimentos articulados e **combinados da ordem social e economia mundial** e a sua reprodução e organização em cada sociedade nacional sob o comando da ordem política estatal (Deitos, 2022, p. 114, grifos nossos).

É diante desse entendimento, do Banco Mundial como articulador da ordem econômica e social, que a compreensão de alguns documentos (Banco Mundial, 2018a, 2018b, 2018c, 2020)²² se torna necessária. Destaca-se que a ampliação do Banco se deu estrategicamente no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 – período de início da reestruturação produtiva flexível –, o que antes se voltava ao financiamento de projetos de infraestrutura física, agora passaria a “[...] financiar o setor social, como medida de alívio e de redução da pobreza no Terceiro Mundo” (Fonseca, 2013, p. 159). A lógica operacional dos relatórios apresentados pelo Banco Mundial (mesmo apresentando diagnósticos e indicações de compreensão da educação como um direito social) vem impregnada da lógica neoliberal, que busca direcionar a educação sob o projeto societário dominante.

Um primeiro documento a ser discutido é o “Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2018 – principais mensagens: aprendizagem para realizar a promessa da Educação” (Banco Mundial, 2018a), que afirma a educação como aquela capaz de favorecer o crescimento e o desenvolvimento dos países, no entanto, para tal, precisa estar centrada na aprendizagem, ou seja, ter como foco a aprendizagem de competências e habilidades voláteis às exigências contemporâneas, em contexto de nova reestruturação produtiva do pós-crise de 2008, conforme discutido no subcapítulo anterior.

Segundo o documento, a aprendizagem não é escolaridade (Banco Mundial, 2018a). É possível perceber, portanto, que a perspectiva de aprendizagem apresentada pelo Banco não se refere à perspectiva do processo de ensino-

²² Estes documentos foram selecionados tendo em vista que as orientações do Banco Mundial circundam o diálogo da Reforma do “Novo” Ensino Médio.

aprendizagem que considera o ensino dos conteúdos científicos acumulados pela humanidade (Saviani, 2015), mas uma perspectiva que dialoga com as discussões de Jomtien e reforça uma série de potencialidades capitalistas.

Se for realizada com qualidade, a educação cura toda uma série de males da sociedade. **Para os indivíduos, promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza.** Para as sociedades, impulsiona o **crescimento econômico** de longo prazo, incentiva a inovação, reforça as instituições e promove a coesão social. **Porém, como mostram as evidências crescentes, são as habilidades adquiridas por meio da educação e não apenas o tempo despendido na escola que conduzem o crescimento e proporcionam aos indivíduos os recursos para o trabalho e para a vida** (Banco Mundial, 2018a, p. 4, grifos nossos).

Os trechos em destaque reforçam a teia na qual a educação segue enredada. O potencial da educação pelos ideários neoliberais está na formação do capital humano²³, ênfase do Banco Mundial, imprescindível ao crescimento econômico. E aqui o elemento-chave do discurso das reformas educacionais é o desenvolvimento das “habilidades” que levam a este potencial desenvolvimento. Frigotto e Ferreira (2023, p. 42, grifos nossos) afirmam que a tese básica é que:

[...] os indivíduos que adquirem capital humano, definido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que *potenciam* a força de trabalho, **terão, no processo de produção, maior produtividade** e supostamente maiores ganhos.

É sob essa lógica que os organismos internacionais traçam as metas para a educação. Nesta direção, o documento “Emprego e crescimento: A agenda da Produtividade” (Banco Mundial, 2018b, p. 3) é enfático: “o Brasil precisa melhorar drasticamente o seu desempenho em termos de produtividade, para que o país aumente a renda de forma duradoura e ofereça empregos melhores para os seus cidadãos”

²³ Proposições de Theodore W. Schultz explicitadas nas obras “O valor econômico da educação” (1967) e “O capital Humano” (1973).

A questão da produtividade²⁴ é pauta das discussões nos últimos anos, e a Reforma do “Novo” Ensino Médio é ovacionada enquanto um passo importante na busca por essa produtividade. Segundo o Banco Mundial (2018b), as causas da baixa produtividade estão: i) nas políticas que impedem a integração interna e global e outras distorções à concorrência no mercado de produtos e ii) na necessidade de melhorar o funcionamento dos mercados financeiro e de trabalho. É nesta segunda parte que a educação segue apontada como um dos fatores da baixa produtividade.

Segundo o relatório “Emprego e crescimento: A agenda da Produtividade” (Banco Mundial, 2018b), nos últimos anos, o Brasil investiu na ampliação ao acesso à educação (no estoque de capital humano), no entanto, a qualidade é baixa e não tem gerado o aumento da produtividade.

As principais deficiências do sistema de ensino apontadas são: o foco exagerado na memorização de disciplinas acadêmicas, bem como os currículos irrelevantes pelos quais o Ensino Médio principalmente esteve organizado. Daí a orientação e a reafirmação de “[...] **um currículo novo, flexível e baseado em competências pode ser um passo importante para aumentar a motivação e o engajamento dos alunos**” (Banco Mundial, 2018b, p. 64, grifos nossos), a fim de, assim, aumentar a produtividade.

As indicações do recente relatório possibilitam retomar a importante discussão de Frigotto (2006), na obra “A produtividade da escola improdutiva”, que chama atenção para o papel da educação escolar na sociedade capitalista.

²⁴ “A produtividade é um indicador de eficiência técnica que demonstra como as empresas, indústrias (grupos de empresas no mesmo mercado de produtos), setores (grupos de indústrias) ou o país transforma insumos medidos na produção de bens e serviços. As duas medidas de produtividade mais comuns são: a produtividade do trabalho (PT) e a produtividade total dos fatores (PTF). Embora esses dois conceitos sejam relacionados, eles são, de fato, distintos. A PT captura o valor dos produtos (*outputs*) produzidos (ou com o valor agregado), dividido pelo número de trabalhadores. Trata-se, portanto, da medida da quantidade de riqueza gerada por cada trabalhador. Ela é determinada pela quantidade de capital e de outros insumos não relacionados ao trabalho disponíveis para os trabalhadores, bem como pela eficiência do uso de tais insumos. A PTF é derivada como residual do produto, depois de contabilizado o impacto de todos os insumos medidos – especificamente, o trabalho (fomentado pela qualidade do capital humano) e o capital (incluindo capital físico, como máquinas, computadores e edificações, além de energia, materiais e serviços, e algumas medidas de capital intangível). A PTF, portanto, representa a eficiência com a qual todos os insumos serão combinados no processo produtivo. A evolução da PTF pode ser encarada como uma medida econômica do progresso técnico. O crescimento da PTF decorre da realocação (deslocamento de recursos de empresas menos eficientes para empresas mais eficientes dentro da mesma indústria ou entre indústrias e setores diferentes) ou da inovação. A inovação pode incluir o desenvolvimento de produtos e tecnologias completamente novas e a adoção e adaptação de tecnologias existentes” (Banco Mundial, 2018b, p. 8).

A escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. **A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida** (Frigotto, 2006, p. 224, grifos nossos).

Essa é a grande investida das orientações dos organismos internacionais: é necessário oferecer a escolarização, pois não se pode negar o acesso a esse direito social, o que também se traduz em motor ao desenvolvimento econômico. No entanto, a questão está no tipo de educação – para o capitalismo, aprendizagem – a ser ofertado. Nesse ponto, observa-se a minimização e a fragmentação do currículo na atual Reforma do “Novo” Ensino Médio, e mais especificamente do modelo paranaense, conforme será visto no último capítulo. Trata-se do recalibre do capital para manter a escolarização sem ampliar a formação e o acesso ao conhecimento. Trata-se de recalibrar a formação para a aceitação do capital e suas contradições.

Convergindo com os relatórios já citados, o “Competências e Empregos: uma agenda para a juventude” (Banco Mundial, 2018c) apresenta uma discussão centrada na avaliação dos principais desafios enfrentados pelos jovens brasileiros para alcançar melhores índices de empregabilidade e produtividade no mercado de trabalho. Reafirma que “a maneira ideal de aumentar a produtividade é encontrar melhores formas de **combinar capital, mão de obra e competências** em setores centrais da economia” (Banco Mundial, 2018c, p. 7, grifos nossos).

Para tanto, políticas voltadas ao engajamento dos jovens no mercado de trabalho e na economia se tornam possíveis a partir da adoção de competências que atendam às demandas dos empregadores, os quais combinam precarização, baixos salários e diminuição dos direitos sociais, herança da nova reestruturação produtiva dos anos de 1990. Dentro da lógica dessa reestruturação, a educação básica deve, pois, estar preparada para atender a essas demandas de formação.

O relatório explicita que o mercado de trabalho está passando por transformações, e são essas transformações que estão moldando o futuro do país. Nisso, o desafio da educação básica é desenvolver as novas competências – Cognitivas²⁵, Socioemocionais²⁶ e Técnicas²⁷ – e digitais nos sujeitos (Banco Mundial, 2018c). As transformações mais recentes no mundo do trabalho, segundo Tonelo (2020), acentuaram a precarização do trabalho por meio da “*uberização do trabalho*”, o que, sem dúvida, inaugura também novas formas de organização do currículo escolar.

A solução calcada pelo relatório retoma aspectos que já vinham sendo discutidos desde o início dos anos de 1990, como o desenvolvimento da aprendizagem para a vida, carregada de valores, atitudes e comportamento. Sobre os conteúdos, os básicos de leitura, escrita e contagem satisfazem de modo geral as necessidades básicas do capital. Quanto à formação técnica, cabe ser resolvida pela competência técnica, que pode se realizar na escolarização, ou mesmo no trabalho. Esse conjunto de competências é primordial para a formação do capital humano.

O relatório finaliza apresentando três ações para o investimento na juventude e no aumento da produtividade.

(1) as políticas deveriam investir mais em intermediação de mão de obra e serviços de procura de emprego, ferramenta eficaz e de baixo

²⁵ “**As competências cognitivas** constituem o alicerce do aprendizado da maioria dos estudantes. Essas competências normalmente são aprendidas no ensino fundamental e desenvolvidas **ao longo da vida**. As competências cognitivas permitem que os estudantes pensem criticamente e costumam ser acadêmicas, **incluindo aspectos básicos como ler, contar e dizer as horas**. São as competências centrais que o cérebro usa para pensar, raciocinar e prestar atenção” (Banco Mundial, 2018c, p.10, grifos nossos).

²⁶ “**As competências socioemocionais** são aprendidas durante as interações sociais e interpessoais, bem como com as estruturas sociais. Essas competências **são comportamentos, atitudes e valores que a pessoa pode expressar em qualquer momento e determinam a maneira como pode reagir em várias situações**. Podem incluir consciência de si, competências relacionais e conversacionais. As competências socioemocionais fazem parte das “**competências para a vida**” necessárias para a boa condução da própria vida, para além dos limites cuidadosamente estruturados da escola e da vida familiar quando jovem. Aplicam-se a uma ampla gama de disciplinas e podem ser aprendidas em diversas facetas da vida, inclusive em casa, na escola ou no local de trabalho” (Banco Mundial, 2018c, p.10, grifos nossos).

²⁷ “**As competências técnicas** são o conhecimento e a experiência necessários para realizar uma tarefa. **Podem ser bastante específicas e incluir o domínio de temas e de certos materiais ou tecnologias**. As competências técnicas muitas vezes são aprendidas depois das cognitivas e socioemocionais em anos posteriores de escolaridade básica, tais como ensino médio, escola técnica ou educação terciária. Estes três tipos de competência interagem para formar uma pessoa equilibrada e permitir **que seja bem-sucedida** e lide com diversos desafios e situações. As competências reforçam-se umas às outras, sendo as cognitivas as mais necessárias para formar o início da aprendizagem. **A aquisição de uma base sólida de competências cognitivas e socioemocionais pode determinar o rumo da trajetória de toda uma vida de realizações, pois facilita a aquisição de competências técnicas mais adiante**” (Banco Mundial, 2018c, p.10, grifos nossos).

custo; (2) é necessária uma nova ênfase na construção de **competências socioemocionais e aprendizagem na prática**, não apenas em conceitos acadêmicos; (3) é **preciso dar mais atenção a políticas complementares relativas a empreendedorismo**, tanto em aspectos de capacitação quanto de financiamento (Banco Mundial, 2018c, p. 35, grifos nossos).

Mais uma vez, é nítido, nos documentos, o alinhamento da Reforma do “Novo” Ensino Médio aos ideais neoliberais. Ainda que a Lei nº 13.415/2017 não declarasse a ênfase no empreendedorismo e nas competências socioemocionais, a BNCC/2018 e as DCNEM/2018, documentos importantes para se pensar o currículo, encarregaram-se de realocar em marcha as orientações voltadas ao atendimento desta demanda. Segundo Zank (2020), a BNCC esvazia o currículo de conhecimentos e, tal qual como orientado pelos relatórios, encarrega-se pelo adestramento de competências necessárias ao setor produtivo.

O último documento a compor esta análise, “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” (Banco Mundial, 2020), coaduna com orientações apresentadas até o momento.

Se, no início dos anos de 1990, o direcionamento dos organismos internacionais movia-se para a garantia da “Educação para Todos”, neste novo período, a ênfase está na “Aprendizagem para Todos”. O que poderia passar despercebido, como uma alteração de termo em sua forma, é no seu conteúdo uma estratégia de recalibre para a formação do capital humano, para a busca pelo aumento da produtividade e pelo novo perfil exigido à sociabilidade capitalista. Segundo o discurso do Banco Mundial:

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: **o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza** dependem dos conhecimentos e qualificações **que as pessoas adquirem**, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, **são as competências do trabalhador** que determinam **a sua produtividade** e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades (Banco Mundial, 2020, p. 3, grifos nossos).

Os trechos em destaque levantam a reflexão de que a “nova” estratégia do Banco Mundial (“Aprendizagem para Todos”), pautada nos princípios “investir cedo”, “investir com inteligência”, “investir em todos”, embora seja

apresentada como nova, traz em seu conteúdo traços marcantes da lógica reiteradamente apresentada no conteúdo dos relatórios e documentos dos organismos internacionais.

A análise dos documentos e relatórios selecionados nesta pesquisa permitiu fazer algumas afirmações sobre a educação: i) o alinhamento da educação ao desenvolvimento da produtividade e do desenvolvimento do país; ii) centralização da educação para a redução da pobreza, mas também para a equalização dela; iii) desenvolvimento das competências como chave para a competitividade, a produtividade e a inserção no mundo do trabalho e suas contradições na sociedade do capital. A primeira afirmação segue de maneira explícita, sempre colocando a educação como chave para o processo de desenvolvimento econômico; quanto à segunda, o discurso segue parcialmente no relatório, uma vez que reafirma a importância da educação para a redução da pobreza, no entanto, insiste em formas de precarização das relações de trabalho; em relação à terceira, marca a centralidade da atual Reforma do “Novo” Ensino Médio.

3.3 SOCIABILIDADE CAPITALISTA: CATEGORIAS PARA ANÁLISE

A categoria sociabilidade é imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho. Em um sentido restrito, pode ser entendida como a capacidade humana de viver e se desenvolver em sociedade; no entanto, à luz do referencial teórico que se segue neste trabalho, a sociabilidade tem sua essência se compreendida a partir do sistema social vigente, o sistema capitalista. Nesse sentido, reafirma-se, a partir de Noma e Czernisz (2010, p. 194), que a sociabilidade “[...] refere-se ao processo de formação do homem contemporâneo que envolve as formas de pensar, de viver, de se relacionar com outras pessoas no marco do sistema social vigente”.

Para ter essa compreensão mais ampla da sociabilidade capitalista, este subcapítulo terá como eixo de discussão a relação entre trabalho e educação, as transformações do mundo do trabalho e a (re)configuração do projeto educacional para o direcionamento deste processo. O objetivo não é esgotar a discussão, mas fundamentar a afirmação sob a qual se constrói esta pesquisa: na forma, as iniciativas de remodelar o Ensino Médio são distintas, porém, em seu conjunto (portanto, em seu conteúdo), elas perseguem a mesma

finalidade – adequar a futura força de trabalho às necessidades da sociabilidade capitalista. Nesse momento, faz-se necessário retomar a discussão de Marx (2017, p. 255, grifos nossos), segundo o qual:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla o seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. **Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio deste movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.**

Conforme apontado por Marx, o trabalho se refere à ação entre o homem e a natureza, sendo que, por meio dele, o homem transforma a natureza e produz sobrevivência, e, transformando a natureza, o indivíduo transforma a si mesmo e as suas relações sociais. Assim, ao se compreender o trabalho como uma condição humana, entende-se ele como fundamental ao ser social e estruturante das relações sociais.

No que se refere à educação, Saviani (2015, p. 16) ressalta que a educação é um fenômeno especificamente humano, sendo ela “[...] ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Assim, a origem da educação se dá com a origem do próprio homem.

Até o momento, a referência não é à educação escolar, mas à relação entre trabalho e educação em seu sentido histórico-ontológico (Saviani, 2007a), em que os homens aprendem na relação com a natureza, por meio do processo de trabalho, da transformação dela, e se educam na relação com outros homens. Dessas relações que emergem ainda do plano elementar, há a potencialização das formas humanas de pensar e se relacionar com os outros, também de extrair da natureza sobrevivência, e, com esse desenvolvimento, as relações sociais vão tornando-se complexas, as formas de produção de sobrevivência vão sendo alteradas.

Sobre as transformações da forma de trabalho, Frigotto (2010, p. 3) afirma que, “no capitalismo, a forma dominante que assume o trabalho é de emprego, ou seja, da compra e venda da força física, psíquica e intelectual daqueles

que são desprovidos da propriedade dos meios e instrumentos de produção”. O marco que possibilita, então, compreender a sociabilidade capitalista é entender a relação entre trabalho e educação nas relações sociais capitalistas, que são contraditórias e transformam-se constantemente. Nesse sentido, cabe destacar que:

O capital é um processo, e não uma coisa. **É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas.** Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida (Harvey, 2016, p. 307, grifos nossos).

Sendo o capital, pois, um processo, é inegável sua capacidade e vitalidade para transformação da sociabilidade. Seria possível analisar a sociabilidade nas diferentes fases do capital, na manufatura, na passagem para a grande indústria, ou em outros momentos, visto que essa pode ser entendida como as formas de pensar, de viver, de se relacionar com outras pessoas.

No entanto, para este trabalho, é necessário pensá-la a partir da reestruturação capitalista e das consequentes transformações no mundo do trabalho (Antunes; Alves, 2004). Conforme visto no subcapítulo 3.1, as transformações do aparato técnico-produtivo e o neoliberalismo são pares que influenciam e determinam novos projetos educacionais, bem como a formação de determinada sociabilidade. O entendimento, portanto, do papel da educação escolar (precisamente do Ensino Médio) na *adequação* e na *(con)formação* da futura força de trabalho às necessidades da sociabilidade capitalista exige a compreensão de que formar para a sociabilidade é formar a classe trabalhadora, sobretudo para atender a necessidade insaciável de expansão do capital (Fontes, 2017), que se traduz em formas de intensificação e exploração do trabalho, afastamento das ideias de determinação de classes, discursadas nos documentos como ideias de vontade, desejo, sonhos, liberdade, motivação. Diante disso, levanta-se o seguinte questionamento: a quem se refere quando se fala em classe trabalhadora hoje?

Os autores Antunes (1995; 1999) e Alves (2000), que já vêm se debruçando em longa data sobre as relações de trabalho no capitalismo,

apresentam, no texto “As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização” (2004), importantes argumentos que podem auxiliar na fundamentação da tese deste estudo.

Sobre a classe trabalhadora, Antunes e Alves (2004) afirmam que ela não é idêntica à classe trabalhadora de meados do século XX, mas também não está desaparecendo, nem perdeu seu sentido estruturante, o que há hoje é uma classe mais “[...] fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada” (Antunes; Alves, 2004, p. 335), compreendendo “[...] a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho – a classe-que-vive-do-trabalho [...] – e que são despossuídos dos meios de produção” (Antunes; Alves, 2004, p. 335).

É sobretudo a preocupação com a educação escolar dessa classe, da classe trabalhadora, que move a análise empreendida nesta tese. É uma tentativa de denunciar como a Reforma do “Novo” Ensino Médio fragmenta e restringe a formação, sobretudo da classe que é despossuída dos meios de produção, restando apenas a venda da sua força de trabalho.

Antunes e Alves (2004) afirmam, ainda, que as mutações no mundo do trabalho frente à mundialização do capital possibilitam o desenvolvimento multiforme do trabalho, cada vez mais precarizado. Considerando que a escrita do texto se dá no início do século XXI, os autores apresentaram nove tendências de mudanças que implicam o trabalho e a classe trabalhadora.

A primeira tendência refere-se à redução dos trabalhadores estáveis, herança da fase taylorista/fordista, que ocupavam os postos de trabalhos formais; a segunda diz respeito ao aumento do proletariado fabril e de serviços, no entanto, em uma modalidade precária (os terceirizados, os subcontratados e os informais); a terceira constitui-se no aumento do trabalho feminino, principalmente no universo *part-time*, com a média salarial inferior à dos postos de trabalho masculino; quarta tendência refere-se à crescente do “setor de serviços”, conforme ocorrido particularmente nas últimas décadas do século XX; a quinta se configura na crescente exclusão dos jovens do mercado de trabalho, o que os leva aos trabalhos precários ou ao desemprego, sem perspectivas; a sexta consiste na exclusão dos trabalhadores considerados “idosos”, herdeiros da especialização fordista, que hoje são substituídos pelos trabalhadores flexíveis e polivalentes; a sétima tendência se materializa na expansão do “terceiro setor”, que passa a incorporar os trabalhadores

expulsos do mercado formal, reintegrando-os, de forma que se sintam útil socialmente; a oitava tendência é a expansão do trabalho em domicílio, que aumenta as formas de exploração; por fim, a nona consiste na transnacionalização do capital e do seu sistema produtivo, ou seja, “[...] a reconfiguração, tanto do espaço quanto do tempo de produção [...]” (Antunes; Alves, 2004, p. 341), da qual surgem novas regiões industriais e muitas desaparecem. Essa reconfiguração passa a exigir “[...] uma classe trabalhadora que mescla sua dimensão local, regional, nacional com a esfera internacional” (Antunes; Alves, 2004, p. 341). De acordo com Antunes e Alves (2004), são essas transformações no mundo do trabalho que caracterizam a conformação da classe trabalhadora,

[...] além das clivagens entre os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, “incluídos e excluídos” etc., temos também as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital (Antunes; Alves, 2004, p. 342).

Em texto mais recente, “O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital”, Antunes (2018) afirma que, mais do que nunca, em pleno século XXI, bilhões de pessoas dependem exclusivamente do trabalho para sobreviver e, cada vez mais, encontram situações precárias e instáveis de emprego, ou o próprio desemprego. Dito de outra forma,

[...] 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, grifos nossos).

Em complemento a esta discussão, a obra “Uberização, Trabalho Industrial e Indústria 4.0” (Antunes, 2020) fornece novos dados sobre a “*uberização do trabalho*”, fenômeno que vem crescendo e tem passado a englobar trabalhos antes informais e fragmentados, por meio de plataformas como Uber e IFood,

contribuindo ainda mais para a precarização do trabalho e para a corrosão dos direitos sociais.

As transformações no mundo do trabalho evidenciam alterações importantes e sem precedentes, não só no mundo do trabalho, mas também no campo educacional. Se o modelo capitalista exige a fragmentação do trabalho, faz com que o conhecimento intelectual e prático, o consumo e a produção sejam inerentes à vida de grupos distintos; sendo assim, tanto as relações sociais e as de produção quanto as instituições escolares contribuem para essa fragmentação. Nessa lógica, para as classes populares, por exemplo, bastaria a formação em nível básico, o que daria conta de desenvolver as habilidades necessárias para o trabalho nas suas mais diferentes formas, precarizada, informalizada, intermitente, “uberizada”, “plataformizada”. Frente às contradições do processo, Kuenzer (1985) afirma que:

O homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e deseducação, de qualificação e de desqualificação, e (*sic*) portanto, de humanização e de desumanização (Kuenzer, 1985, p. 11).

Sobre as contradições do processo de trabalho e educação, Maceno (2019) auxilia a refletir sobre a universalização da educação no contexto de crise estrutural do capital e desemprego, no qual a categoria sociabilidade capitalista é central. Segundo o autor, a universalização e a expansão da educação, do ponto de vista formal (e não substantiva), têm seu fundamento no capitalismo e assumem uma marca tão contraditória e desigual quanto o modo de produção capitalista. O autor esclarece que:

A função social da educação escolar no capitalismo não se dirige à preparação técnico-instrumental para o emprego. Embora ela possa formar para o emprego, como, aliás, vem fazendo nos casos e nos momentos em que as necessidades do capitalismo assim exigiram, **a sua função social dirige-se a um objeto mais amplo: influir sobre as consciências dos indivíduos a fim de que as (*sic*) eles atuem de forma socialmente desejada no interior da sociedade de modo a assegurar a sua reprodução.** Na perspectiva de cumprir a sua natureza essencial, a educação escolar cumpre um papel de mediadora para a reprodução da totalidade social capitalista, exercendo este papel por meio de diversas formas de mediação. Desse modo, a educação escolar, em cada situação concreta, pode está (*sic*) muito ou pouco voltada para a formação do

profissional requisitado pelo mercado de trabalho. **Mas sua finalidade essencial não é a formação profissional, mas sim a reprodução social com (sic) um todo**, na qual, evidentemente, pode se encontrar presente, de modo mais ou menos mediato, contudo, jamais imediato, a preparação técnico-instrumental para o trabalho (Maceno, 2019, p. 115-116, grifos nossos).

Conforme explicitado por Maceno (2019), no capitalismo, a função mais ampla da educação escolar é formar os indivíduos de maneira a garantir a sociabilidade capitalista e perpetuar a sua reprodução. Desse modo, tendo a reprodução social como um fim, a formação profissional o faz quando de interesse ou necessidade. Se essa relação for compreendida, é possível entender o alargamento quantitativo do acesso à educação escolar, em detrimento da ampliação qualitativa do acesso ao saber.

É sob essa lógica que a universalização da educação tem se expandido, garantindo o acesso formal à educação, no entanto, com o controle do aspecto substantivo, de formação para a emancipação humana, entendida como aquela que prioriza o ensino dos conteúdos científicos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade (Saviani, 2015), tendo em vista a formação do sujeito em sua totalidade e as possibilidades para a transformação da realidade social vigente. Diante de tal aspecto, reafirma-se que o capital “[...] não abandonou a perspectiva da universalização da educação formal, mas a reordenou dentro do quadro de suas necessidades atuais, retomando conquistas, impondo limites e aumentando a restrição aos aspectos qualitativos do saber” (Maceno, 2019, p. 114-115).

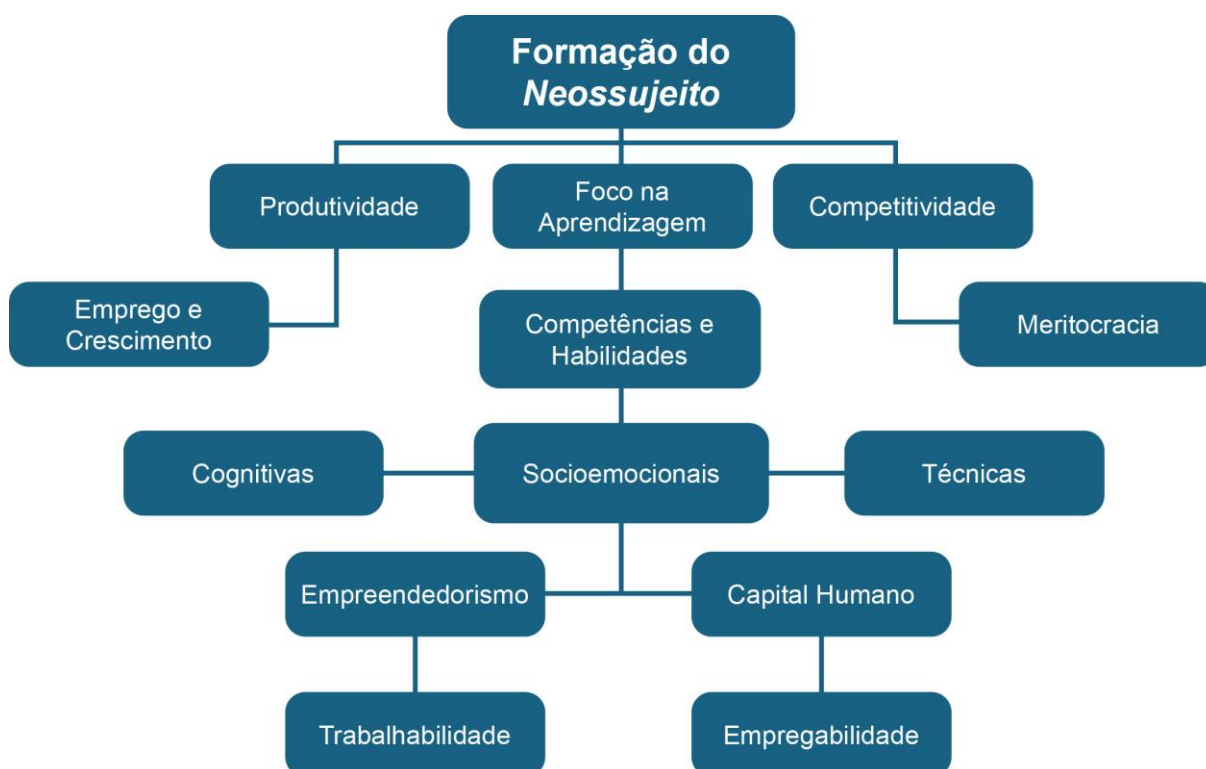
Do percurso escolhido para o desenvolvimento deste trabalho, e tomando o “Novo” Ensino Médio como tema de estudo, pode-se afirmar que esse reordenamento acontece atento às mudanças no mundo do trabalho, implicando sobretudo mudanças voltadas para as reformas curriculares educacionais, que passam a ser direcionadas pelas orientações dos organismos internacionais – os quais atuam como *agentes orgânicos do capital* (Deitos, 2022) –, expressas em relatórios, sobretudo do Banco Mundial, e buscam atenuar na formação escolar a formação para a sociabilidade capitalista.

Diante da relação aqui estabelecida entre trabalho, educação e sociabilidade, dos aspectos discutidos nos subcapítulos 3.1 e 3.2 deste capítulo, foram eleitas algumas categorias, para que seja possível, no último capítulo, analisar

a ênfase na formação da sociabilidade capitalista empreendida pela Reforma do “Novo” Ensino Médio e do modelo paranaense.

As categorias apresentadas na Figura 1 emergiram do estudo até o momento realizado, objetivadas para pensar o desenvolvimento da tese aqui defendida. Não se trata da categoria sociabilidade capitalista em sua amplitude, mas dela pensada na Agenda para a Juventude, ou seja, a partir da pauta seguida pelo Banco Mundial tendo em vista a formação da juventude, que impacta sobretudo nas reformas educacionais do Ensino Médio.

Figura 1 – Categorias da Sociabilidade Capitalista da Agenda para a Juventude.



Fonte: a própria autora a partir da análise dos relatórios do Banco Mundial (2018a, 2018b, 2018c, 2020) e das discussões sobre a relação entre trabalho e educação.

A leitura das categorias elencadas acima só faz sentido se analisadas no conjunto do capítulo. Assim, reafirmando que a educação escolar para o capitalismo é aquela que forma o sujeito para atuar socialmente da forma desejada e perpetuar as relações de produção, a formação escolar propalada pelos organismos internacionais, em especial para o “Novo” Ensino Médio, segue a lógica de formação para a sociabilidade capitalista.

A formação para a sociabilidade capitalista da Agenda para a Juventude vai além da adequação das formas de pensar, de viver e de se relacionar das pessoas na sociedade capitalista, ela direciona a educação pautada nos velhos discursos, disfarçada de inovação, e prevendo ainda mais o aspecto fragmentário na formação dos sujeitos, os quais passam, além de agir de acordo com o desejado pelo capitalismo, a se responsabilizar enquanto sujeito de si mesmo, tornando-se cada vez mais alienado frente às desigualdades geradas pelo capitalismo.

No esquema apresentado, há, no topo, ao centro, o termo “*formação do neossujeito*”. O termo *neossujeito*, discutido a partir de Dardot e Laval (2016), remete ao sujeito exigido pela *racionalidade* neoliberal, que se ancora “num *quadro normativo global* que, em nome da liberdade e apoiando-se nas margens de manobra concedidas aos indivíduos, orienta de maneira nova as condutas, as escolhas e as práticas desses indivíduos” (Dardot; Laval, 2016, p. 21, grifos do autor).

Como braços fortes da “*formação do neossujeito*”, há as categorias: no centro, “*Foco na Aprendizagem*” e nas laterais “*Produtividade*” e “*Competitividade*”. A categoria “*Produtividade*” reforça o discurso difundido pelo Banco Mundial, de que a educação é responsável pelo desenvolvimento econômico, conseqüentemente pelo “*crescimento*” e pela geração de “*emprego*”. Para a educação escolar, ainda é atribuída a função de reduzir a pobreza, como se esta fosse gerada pelos próprios sujeitos que não buscam a escolarização, e não pelas relações sociais capitalistas. Por sua vez, a categoria “*Competitividade*” está atrelada à “*Meritocracia*”. Segundo Sandel (2020):

O que importa para a meritocracia é que todo mundo tenha uma oportunidade igual para subir as escadas do sucesso; não há nada a dizer sobre qual deveria ser a distância entre os degraus da escada. **O ideal meritocrático não é remédio para desigualdade; ele é justificativo para a desigualdade** (Sandel, 2020, p. 208-209, grifos nossos).

Conforme discutido por Sandel (2020), embora no campo da ideologia neoliberal a meritocracia se justifique enquanto possibilidade de ampliação de oportunidades independentemente da classe social, ela na realidade amplia as desigualdades. É nesse sentido que os discursos de “livre escolha”, “desejo” e “motivação” (Rossi, 1980) são disseminados e posteriormente permitem a

responsabilização do sujeito pelo seu sucesso ou fracasso.

A categoria “*Foco na Aprendizagem*”, a raiz da formação do *neossujeito*, constitui-se, no discurso do Banco Mundial, para além da escolarização. Ela refere-se à aprendizagem que acontece em diversos espaços e ao longo da vida, não necessariamente aos conhecimentos escolares. A partir dessa categoria, emergem outras duas categorias “*Competências e Habilidades*”, que passam a ser o novo e o velho eixo da formação educacional. É velho porque já esteve em centralidade na década de 1990, e é novo porque vem revestido de um discurso de inovação, que preconiza o protagonismo da juventude.

As “*Competências e Habilidades*” desmembram-se nas categorias “*competências cognitivas*”, “*competências socioemocionais*” e “*competências técnicas*”, das quais, ocupam centralidade as competências socioemocionais. Segundo Reis e Shiroma (2020), esse modelo de competências remete aos quatro pilares da educação apresentados pelo Relatório Delors (UNESCO, 1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Também Accioly e Lamosa (2021, p. 712) afirmam que “[...] a maior demanda do capital para a classe trabalhadora no Brasil é por competências socioemocionais, não por competências cognitivas mais complexas”, haja vista a formação do *neossujeito*. Essa demanda também é reafirmada no relatório “La naturaliza cambiante del Trabajo” (Banco Mundial, 2019, p. 70, grifos nossos), o qual afirma que:

La automatización está reconfigurando el trabajo y las habilidades que este requiere. Aumenta la demanda de habilidades cognitivas¹ y socioconductuales² avanzadas, pero la de las habilidades específicas de un empleo en particular está mermando³. Mientras tanto, se incrementa también la demanda de habilidades asociadas con la “adaptabilidad”. Esta combinación de habilidades cognitivas específicas (pensamiento crítico y capacidad para resolver problemas) y habilidades socioconductuales (creatividad y curiosidad) puede transferirse de un empleo a otro. La eficacia de los países para hacer frente a la demanda de nuevas habilidades laborales depende de la velocidad con que se transforma la oferta de aptitudes. Sin embargo, los sistemas educativos tienden a resistirse al cambio. Una parte significativa del reajuste de esta oferta se está produciendo por fuera de la educación obligatoria y de los empleos formales. **El aprendizaje en la primera infancia, la educación terciaria y la educación para adultos que se busca por fuera del lugar de trabajo están cobrando cada vez mayor importancia para ofrecer las habilidades que demandarán los mercados laborales futuros.**

Reafirmando as discussões apresentadas por meio dos relatórios do Banco Mundial, este é enfático ao afirmar a necessidade da educação desde a primeira infância ofertar as habilidades necessárias ao mercado de trabalho futuro. É nessa perspectiva que, da categoria “*competências socioemocionais*” emergem as categorias “*Empreendedorismo*”, central na Reforma do “Novo” Ensino Médio e no modelo paranaense, a grande investida da formação e, ao mesmo tempo, da responsabilização do sujeito; e a categoria “*Capital Humano*”, que aparece revigorada nos relatórios do Banco Mundial, também converge para a capacidade do sujeito de adquirir capital humano.

As categorias “*Capital Humano*” e “*Empregabilidade*”, sempre presentes nos documentos do Banco Mundial, colocam em pauta algumas questões. Conforme visto ao longo deste capítulo, o mundo do trabalho vive um processo de transformação e precarização. Assim, mais do que nunca, emergiu a necessidade de se propalar o discurso da empregabilidade, tanto do ponto de vista empresarial-individual, que se refere à capacidade de formação de mão de obra capaz de se adaptar às novas exigências do mundo do trabalho, como da crítica social, que é a empregabilidade como a transferência de responsabilidades do emprego e do desemprego ao próprio trabalhador (Helal; Rocha, 2011). Talvez seja esse o motivo da longa vida dessas categorias na formação da sociabilidade capitalista.

Por fim, as categorias “*Empreendedorismo*” e “*Trabalhabilidade*” trazem o que se justifica como inovação na formação do sujeito do século XXI, que agora passa a ser o empreendedor de si, de suas próprias escolhas, da sua própria trajetória. É nesse contexto que se agrega a essas discussões a categoria “*trabalhabilidade*”, que, segundo Bulhões, Vasconcelos e Leite (2016, p. 35), “[...] está relacionada com a capacidade do indivíduo de gerar renda, independente do vínculo empregatício”, sendo, por exemplo, um empreendedor.

As categorias aqui elencadas para trabalhar com a sociabilidade capitalista serão retomadas especificamente para a análise do “Novo” Ensino Médio e do modelo paranaense, tendo em vista a fundamentação da tese aqui defendida: na forma, as iniciativas de remodelar o Ensino Médio são distintas, porém, em seu conteúdo, perseguem a mesma finalidade – adequar a força de trabalho às necessidades capitalistas.

A construção das categorias de análise a partir da elaboração deste capítulo, que considera as transformações do aparato técnico-produtivo, o neoliberalismo, as orientações dos organismos internacionais para a educação, bem

como as totalidades e contradições desse processo, também se fez relevante para buscar desvelar, no conjunto das discussões teóricas, a importância de desnaturalizar termos que vão sendo atribuídos ao campo das políticas educacionais, aparentemente de forma despretensiosa. Isso porque esses termos estão carregados de sentido, que vão mirando e “empurrando” projetos educacionais neoliberais, em que a sociabilidade se constitui como central e, por isso, tratada como bússola para as reformas educacionais no pós-1990.

4 AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO PÓS-1990: CALIBRAGEM²⁸ PARA A FORMAÇÃO DA NOVA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

Ao longo do percurso seguido até aqui, buscou-se evidenciar, primeiramente, o vínculo permanente que há entre projetos educacionais e economia. Em segundo lugar, buscou-se demonstrar como esse vínculo educação-economia se mantém no chamado mundo globalizado, como se apresenta nos textos que contêm princípios norteadores das reformas educacionais, produzidos pelos organismos internacionais.

Ainda que a opção tenha sido adotar uma linguagem mais sofisticada, documentos internacionais – “Declaração Mundial de Educação” (1990), o “Relatório Delors” (1998), bem como os relatórios mais recentes, “Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2018 – principais mensagens: aprendizagem para realizar a promessa da Educação” (2018a), “Emprego e crescimento: A agenda da Produtividade” (2018b), “Competências e Empregos: uma agenda para a juventude” (2018c), “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” (2020) – reproduzem, em sua essência, a ideia de crescimento, desenvolvimento econômico, produtividade, capital humano, o que os torna aceitáveis pelos governos de modo a servirem como referencial nos projetos de educação e reformas educacionais.

Destaca-se, ainda, conforme as discussões no segundo capítulo, que, historicamente, as reformas educacionais foram guiadas pela tentativa de atender sobretudo às necessidades do desenvolvimento capitalista no país. Em termos pedagógicos, as reformas do Ensino Médio, em especial, foram norteadas pela dualidade estrutural, ora de formação propedêutica (geral), ora formação profissional

A posição adotada por este estudo é demonstrada ao longo do terceiro capítulo e consiste em evidenciar que a relação entre educação e economia não ocorre por acaso; essa relação marca os desdobramentos históricos do sistema capitalista, que vai delineando “[...] sistemas educacionais vinculados em demandas do mercado e para um mercado que cada vez mais desemprega pessoas

²⁸ A ideia do termo “calibragem” surgiu do Glossário de Termos Técnicos em Medidas Educacionais, que define “calibragem” como o “processo de retificação das unidades numa escala graduada segundo o sistema uniforme de valores. A palavra, em construção de testes, refere-se, especificamente, ao processo de transformação dos resultados obtidos pela contagem dos itens corretos em unidades de medida igualmente espaçadas” (Vianna, 1981, s.p.).

qualificadas” (Frigotto; Ferreira, 2023, p. 44). Outrossim, esses sistemas educacionais, desde os anos de 1990, recebem diretrizes dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, sendo estas ideologicamente atendidas pelos governos, apesar de algumas lutas por aqueles que acreditam em um outro projeto de educação.

É importante notar, por exemplo, que ao se abordar o caráter ideológico da reforma, a referência é ao que o Relatório Delors (1998) apresenta como pilares da educação para o século XXI, ou seja: o *aprender a aprender*, o *aprender a ser*, o *aprender a fazer* e, por fim, *aprender a conviver*. Esses pilares educacionais são tidos como fundamentais, uma vez que, a partir deles, se sustentam muitas propostas formativas.

É possível perceber que os relatórios mais recentes do Banco Mundial, apesar de não citarem o relatório Delors, apresentam o foco na aprendizagem para adquirir competências para o trabalho e para a própria vida. Tais competências (Cognitivas, Socioemocionais e Técnicas) em muito dialogam com os pilares da educação. Embora os sujeitos sejam evocados nesses relatórios, ao mesmo tempo atribui-se a eles mesmos a tarefa de adquirir essas competências. Disso decorre a formulação de que os sujeitos devem aprender por si só a se responsabilizar por suas “escolhas”, por sua trajetória histórica e formativa, assim como pelo fazer técnico ao qual as possibilidades da vida lhes proporcionem. Por fim, esses documentos colocam como atribuição dos indivíduos, tratados como sujeitos, o aprender a conhecer mediante a ênfase no estudo dos conteúdos considerados essenciais para uma formação mínima. Sob essa lógica, as reformas encaminham projetos educacionais para a formação da sociedade capitalista, de acordo com as demandas de cada momento histórico, político, social e econômico.

Tais aspectos podem ser verificados ao longo da análise das reformas educacionais no Brasil. Contudo, eles escondem no caráter da lei sua real essência, isto é, a ideologia em que se sustentam. Considerando isso, serão apresentadas e discutidas as reformas educacionais realizadas nos governos FHC (1995-1998; 1999-2002), Lula (2003-2006; 2007-2010) e Dilma (2011-2014; 2015-2016), bem como a atual reforma, nos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), a qual segue em implantação nos estados e no Distrito Federal.

4.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS GOVERNOS DE FHC: INICIANDO A CALIBRAGEM

Na década de 1990, com a inserção do país aos cânones neoliberais, as disputas pelo projeto educacional se tornaram acirradas, como foi possível perceber nos próprios longos oito anos e meio de tramitação da atual LDB nº 9.394/1996, já discutida anteriormente.

Especificamente para o Ensino Médio, o cerne do tema desta pesquisa, esta o reafirmou como a etapa final da Educação Básica, assim como já preconizado pela Constituição de 1988. Também o delegou a função de aprofundar os conhecimentos já adquiridos, preparar para o trabalho e capacitar para a adaptação ao mundo do trabalho e suas novas condições (Brasil, 1996), não deixando de vinculá-lo ao desenvolvimento do sistema produtivo.

Como parte de um Brasil que assumia as orientações em curso para o reordenamento neoliberal a partir dos anos de 1990, estava também seu caráter reformista, o que na educação culminou (sobretudo no Ensino Médio) em uma reforma educacional que, ao mesmo tempo que pareceu galgar a preparação para o século XXI, reverberou propostas reformistas da década de 1970, voltadas para a profissionalização compulsória (Zibas, 2005).

Segundo Zibas (2005), este período reservou para o Ensino Médio uma turbulência em termos estruturais e conceituais, permanecendo a falta de perspectivas concretas para esse nível de ensino, apesar de Decretos, Resoluções e Documentos que se empenhavam para a organização deste.

Também os autores Cury (1998), Krawczyk (2011), Kuenzer (2000) afirmaram que o Ensino Médio apresentava (e ainda apresenta) muitas dificuldades. Essas dificuldades perpassavam a questão do acesso e da permanência, a baixa qualidade de ensino ofertado, falta de estrutura, formação de professores, entre outros aspectos. Associado a isso, o caráter ideológico que este passou a assumir ao longo dos anos também chama atenção, marcando o início do calibre da educação, e do Ensino Médio, para os atendimentos das demandas da sociabilidade do capital.

Dado o desafio de organizar o Ensino Médio para atendimento das demandas capitalistas, procurou-se analisar, neste estudo, os documentos apresentados no Quadro 4, com a perspectiva de analisar, para além da estrutura e organização propostas no corpo dos documentos, o caráter ideológico marcado nestes.

Quadro 4 – Marcos legais do Ensino Médio e da Educação Profissional dos Governos FHC.

Ano	Documento	Ementa
1997	Decreto n.º 2.208	Regulamenta a oferta da Educação Profissional.
1998	Resolução n.º 3	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
1999	Resolução n.º 4	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Fonte: a própria autora.

Com a finalidade de responder às demandas colocadas pelo Ensino Médio, foi aprovado, no Governo FHC, o Decreto n.º 2.208/1997. Esse decreto não poupou esforços em deixar clara a fragmentação entre a educação profissional e o Ensino Médio, propondo a primeira como oferta concomitante ou sequencial a este. Também destacou a necessidade de haver uma organização curricular própria.

Fica evidente nesse decreto a clareza da finalidade da educação profissional: garantir uma formação que possibilitasse a aproximação da educação com o mundo do trabalho, de forma a desenvolver os conhecimentos e as habilidades demandadas pelas atividades produtivas.

Art. 1.º A educação profissional tem por objetivos: I promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, **capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas** (Brasil, 1997, s.p., grifos nossos).

Diante disso, é possível reafirmar, tal qual a orientação dos organismos internacionais, alinhados às demandas da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, que os termos “conhecimentos” e “habilidades” passaram a constituir-se como categóricos no campo documental. Também os termos “cidadão”, “trabalhador”, “mundo do trabalho”, “complexidade tecnológica do trabalho”, “reestruturação produtiva”, “competências”, “empregadores” foram sendo delineados.

Para além da organização da educação profissional, o decreto retoma o que nunca se perdeu: o longo e velho debate em torno da ideia de “cidadão”, termo utilizado na perspectiva de se pensar em estratégias para “todos”, mas subordinando o conceito ao trabalhador. Os termos que foram sendo utilizados não se distanciavam em nenhum momento da relação educação-economia.

Ao passo que a desarticulação entre o Ensino Médio e a educação técnico-profissional ganhou corpo no Decreto nº 2.208/1997, no campo jurídico tratou-se de aprovar as diretrizes curriculares, sendo a Resolução nº 3/1998 a primeira, e a segunda, a Resolução nº 4/1999. A primeira Resolução teve como objetivo instituir as DCNEM; e a segunda, instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP). A Resolução nº 3/1998 definiu que as propostas pedagógicas das escolas deveriam incluir as competências básicas, os conteúdos e as formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do Ensino Médio, das quais ressaltam-se:

I - desenvolvimento da **capacidade de aprender e continuar aprendendo**, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de **adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento**;

II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;

III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir **as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho**;

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de **modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores**;

V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania (Brasil, 1998, s.p., grifos nossos).

Quando o documento apresenta a capacidade de “aprender e continuar aprendendo”, não é difícil estabelecer conexão com a perspectiva do “aprender a aprender” apresentada no Relatório Delors, bem como com a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, tendência problematizada e compreendida a partir da reestruturação do modo de produção.

Também na Resolução nº 3/1998, “competências” e “habilidades” se mostram presentes, configurando-se como necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho. Se investe na formação para a flexibilidade exigida nos

novos padrões de acumulação (Kuenzer, 2002).

Compreendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais como “[...] orientações para o pensamento e a ação” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 11) e, ainda, como “[...] o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica [...]” (Brasil, 1998, p. 1), evidencia-se que, apesar do discurso pautado na superação das dificuldades enfrentadas pelo Ensino Médio, estas “[...] acompanham e expressam a sequência de mudanças provocadas pela reestruturação capitalista e pela necessidade de perpetuação do capital” (Czernisz, 2006, p. 14-15).

No mesmo sentido, as DCNEP dialogaram com essa perspectiva, estabelecendo como objetivo primeiro “**garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social**” (Brasil, 1999, grifos nossos). Os princípios norteadores dessas diretrizes não fugiram à lógica a que se seguia desde a LDB nº 9.394/1996 e viu-se aprofundar tais quais as orientações dos organismos internacionais.

I - independência e articulação com o ensino médio; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; III - **desenvolvimento de competências para a laborabilidade**; IV - **flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização**; V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; VI - atualização permanente dos cursos e currículos; VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico (Brasil, 1999, p. 1, grifos nossos).

As orientações que se fizeram presentes nos documentos educacionais deste período não guardaram nenhuma surpresa, haja vista o direcionamento adotado pelo Brasil desde então. Segundo Zibas (2005, p. 23-24), a favor das reformas que se procederam, “[...] deve-se registrar que o contexto da virada do século justificava (e ainda justifica) um profundo repensar do currículo do ensino médio [...]”. Mas, por que é tão importante pensar em reformas, sobretudo, curriculares?

Zibas (2005), ao discutir a Reforma do Ensino Médio da década de 1990 como o “Parto da Montanha”, fornece quatro aspectos de vital importância do porquê a ênfase das reformas está no currículo: i) explosão da demanda por matrículas; ii) requisitos do novo contexto produtivo; iii) exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática; iv) exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil.

Sobre a explosão de matrículas, Zibas (2005) afirma que, enquanto em 1994 havia 5 milhões de matrículas no Ensino Médio, nos anos 2000 esse número subiu para 8 milhões. Esses dados indicam um maior número de alunos acessando a formação em nível médio, o que justifica a necessidade de pensar qual tipo de ensino (no discurso de hoje, aprendizagem) a ser ofertado. A resposta a essa questão segue articulada ao segundo e ao terceiro aspectos, que são os requisitos exigidos pelo novo contexto produtivo, o que consiste, nada menos, no ensino pautado nas habilidades e na competência, nos quatro pilares da Educação do Relatório Delors (1998), e na busca pela construção de uma cidadania, não democrática, mas burguesa.

Finalmente, o último aspecto (“Exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil”) indicou a mudança mais drástica proposta pelas DCNEM, que seria a reorganização curricular por área de conhecimentos, o que renasce e aflora na atual Reforma do “Novo” Ensino Médio.

De fato, a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, deslocando o professor do centro do processo e a insistência no desenvolvimento de competências, não na transmissão de conhecimentos, constituíram um conjunto de diretrizes que objetivava mudar radicalmente o perfil da escola média (Zibas, 2005, p. 26).

As mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio na década de 1990 foram alvos de críticas de muitos pesquisadores que há tempo já se debruçavam a discutir sobre a relação entre trabalho e educação: Kuenzer (2000), Frigotto (2006), Ramos (2001). Com o avançar da discussão, notou-se que a Reforma do Ensino Médio do governo FHC marcou o início da calibragem para a formação da sociabilidade capitalista, uma vez que se manteve atenta à formação das competências e habilidades, requeridas pela educação como centrais para o desenvolvimento econômico.

4.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS GOVERNOS LULA E DILMA: DESCALIBRANDO OU RECALIBRANDO?

A chegada do Governo Lula ao poder aconteceu a partir do descontentamento de grande parte da população brasileira com os

encaminhamentos em curso, que promoveram ao final da década de 1990 um alto índice de pobreza e miséria. Isso também foi possível pelos acordos realizados pela cúpula partidária para ser aceito “[...] pela burguesia, pelos partidos burgueses e pela mídia [...]” (Boito Junior, 2003. p. 12).

Para a classe trabalhadora, a chegada do presidente Lula sinalizava a esperança de novos rumos para a sociedade brasileira e para o projeto educacional. Dentre os esforços apresentados pelo governo Lula, por ocasião do primeiro mandato e a fim de repensar a sociedade brasileira, estavam iniciativas direcionadas ao campo educacional.

Para o projeto educacional, no primeiro programa do Governo Lula (2003-2006), foi defendida a ideia de investimento eficiente no ensino, com a ampliação do acesso das crianças à escola, haja vista que “a educação de qualidade é fator de emancipação e cidadania, contribui para que os jovens se integrem ao mercado de trabalho e evita a fragmentação social que alimenta a violência e o crime organizado” (Brasil, 2002, p. 15).

Especificamente para o Ensino Médio, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 constituía-se em um dos compromissos da agenda de Campanha Presidencial de Lula, haja vista o apoio ao candidato por parte da CUT e demais sindicatos que atuam no campo da educação (Oliveira, 2004). Isso colocou o governo na necessidade tanto de buscar aproveitar o que até então havia sido realizado quanto colocar uma perspectiva própria. O Quadro 5 destaca os marcos legais empreendidos nos Governos Lula e Dilma, referentes ao Ensino Médio.

Quadro 5 – Marcos legais do Ensino Médio e da Educação Profissional dos Governos Lula e Dilma.

Ano	Documento	Ementa
2004	Decreto nº 5.154	Revoga o Decreto nº 2.208 e regulamenta a oferta da Educação Profissional.
2012	Resolução nº 2	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2012	Resolução nº 6	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Fonte: a própria autora.

O Decreto nº 5.154/2004 foi aprovado tendo como eixo a retomada da possibilidade de integração entre a educação geral (Ensino Médio) e a formação profissional, compromisso assumido junto aos pesquisadores que defendiam o Ensino Médio sob outras bases. Apesar de apresentar avanços ao retomar a possibilidade de integração entre o ensino geral e o profissional, em sua essência o referido decreto não rompeu com os princípios da desintegração, da abertura às iniciativas privadas (mercadológicas), além de introduzir aspectos que mais tarde irão compor a Reforma do “Novo” Ensino Médio, como no caso dos itinerários formativos.

Especificamente para a educação profissional, de acordo com o art. 2º do Decreto nº 5.154/2004, a educação profissional deveria ser presidida pelas seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, **em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica**; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; III - **a centralidade do trabalho como princípio educativo**; IV - a indissociabilidade entre teoria e prática (Brasil, 2004, s.p., grifos nossos).

Nesse Decreto, é possível perceber certo distanciamento da linguagem utilizada no Decreto nº 2.208/1997. No decreto atual, são apresentadas as expressões “trabalho como princípio educativo” e “indissociabilidade entre teoria e prática”, pontos debatidos pelos autores que defendem a educação escolar enquanto espaço de formação e humanização. Segundo Saviani (1989), a importância da retomada do trabalho como princípio educativo consiste na compreensão de que:

Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. Nesse sentido é possível perceber que, na verdade, toda a Educação e, por consequência, toda a organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho (Saviani, 1989, p. 7-8).

Apesar do distanciamento entre os Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, o primeiro que explicitou a separação entre a formação geral e a profissional, o segundo que buscou a integração da formação geral e da educação profissional, não demora, neste último, a retomada emblemática das ideias que já vinham sendo difundidas desde a década de 1990 e, é claro, pautadas nos ideários neoliberais do sistema de produção capitalista.

Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, **poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social** (Brasil, 2004, s.p.).

É problemático afirmar a composição de “itinerários formativos” a partir das “aptidões para a vida produtiva e social”, haja vista que, na sociedade capitalista, na sociedade de classes, evidencia-se a constante dualidade educacional de formação dos dirigentes e dos dirigidos (Gramsci, 1982). Em outras palavras, a composição desses itinerários não contempla a formação de um indivíduo integral, com possibilidades de atuação na vida produtiva e social, mas sim com aptidões para servir ao sistema capitalista (os dirigidos) e a acumulação do capital (os dirigentes).

Com o decreto do Governo Lula, a histórica defesa pela articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional foi estabelecida. Isso, entretanto, não significou a superação da fragmentação regulamentada no decreto do governo FHC. O que se estabeleceu com o Decreto nº 5.154/2004 foi, evidentemente, a regulamentação de diversas formas de oferta, justificadas pela possibilidade de integração da formação geral e da formação profissional.

Essas formas de oferta se constituem em: integrada (oferecida somente para quem já tenha concluído o Ensino Fundamental), concomitante (para quem já tenha concluído o Ensino Fundamental e esteja cursando o Ensino Médio, podendo ser cursada nas mesmas instituições ou em outras, conveniadas ou não) e subsequente (para os concluintes do Ensino Médio) (Brasil, 2004).

O professor Santos (2017), ao analisar as reformulações neoliberais na formação da educação profissional dos trabalhadores, apresenta que, apesar da possibilidade de integração entre formação geral e a profissional do Decreto nº 5.154/2004, o aligeiramento e a fragmentação da formação se mantiveram, tais quais como no Decreto nº 2.208/1997.

Santos (2017, p. 238) ainda afirma que o novo decreto possibilitou a integração, porém não impediu a desintegração, efetivando uma espécie “[...] de ‘pode tudo’: integração que pode se dar em uma mesma instituição e desintegração em dois momentos distintos”. Considerando os argumentos expostos, Santos (2017) reafirma que:

[...] a política educacional, sobretudo a que se refere à profissionalização dos jovens trabalhadores, cria ações que **são apresentadas como capazes de solucionar os diversos problemas de formação, de profissionalização e até de desemprego dos estratos sociais mais precarizados**; porém, procuram novos elementos que atendam a uma suposta inovação, mas que no fundo, conforme sugere Silva (2016, p. 138), conservam o seu essencial: “ser uma política permeada por um viés neoliberal e voltada para as necessidades mercadológicas imediatas” (Santos, 2017, p. 238, grifos nossos).

Também nesse sentido, Oliveira (2017, p. 206) afirma que a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a educação profissional retomou “[...] um dos desafios históricos na relação educação e trabalho”, e a revogação do Decreto nº 2.208/1997 retomou a complexidade do debate em torno da dualidade estrutural que permeia e fundamenta essa relação. A integração é, pois, um desafio, “[...] porque as propostas são eminentemente político ideológicas (*sic*) e comprometidas com seus respectivos projetos de sociedade” (Oliveira, 2017, p. 206).

As disputas ideológicas que envolvem a educação profissional e o Ensino Médio caracterizam também as disputas entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira. A revogação do Decreto nº 2.208/1997, já nos primeiros anos do governo Lula, não impediu ações no interior do próprio Ministério da Educação no sentido de privilegiar programas focais de profissionalização, como o Projeto Escola de Fábrica²⁹, criado em 2004, com o objetivo de realizar a inclusão social de jovens de baixa renda com formações profissionalizantes no próprio ambiente de trabalho, descaracterizando o princípio da *práxis* como unidade da formação teórica e prática.

Outro aspecto a ser debatido é que, mesmo com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, o governo não demonstrou pressa em alterar a LDB nº 9.394/1996 ou formular Novas Diretrizes Curriculares, mantendo assim intactas as DCNEM/1998 e as DCNEP/1999. Também não foi concretizada a mobilização das sociedades em defesa do “[...] ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura [...]” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 1090). Segundo os autores, o

²⁹ Criado pela parceria entre o Governo Federal, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, o Projeto Escola de Fábrica tinha como objetivo realizar a inclusão social de jovens de baixa renda oferecendo a formação profissional em Unidades Formadoras no próprio ambiente de trabalho, “[...] aproximando o setor produtivo dos processos educativos e promovendo maior responsabilidade social das empresas” (Brasil, 2005, p. 1).

que houve foi o contrário:

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela **ênfase no individualismo** e na formação por **competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais.** Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 1095-1096, grifos nossos).

Esse viés “adequacionista”, que adapta interesses conservadores nas potenciais ações de mudança, como poderia ter sido a revogação do Decreto nº 2.208/1997, percorreu (e ainda percorre) os projetos educacionais que envolvem a educação no geral, e o Ensino Médio, em particular. Apesar das resistências, como as do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, criado em 2014, da recente Ocupação das Escolas em 2016, o viés “adequacionista”, quando não, reformista, é sempre um espectro presente no campo das políticas educacionais, processo que se acirra na formulação do “Novo” Ensino Médio, conforme será visto adiante.

É nesse sentido que este subcapítulo foi intitulado como **A Reforma do Ensino Médio nos Governos Lula e Dilma: Descalibrando ou Recalibrando?**, por considerar que, por mais que no campo jurídico o governo Lula tenha revogado o Decreto nº 2.208/1997, possibilitando avanços em termos de constituir o Ensino Médio sobre outras bases, ele não rompe com o alinhamento neoliberal em curso (Paulani, 2008), mantendo a lógica capitalista atribuída à educação: formar para a sociabilidade capitalista.

No entanto, ainda que gestando um *pacto conciliatório* (Deitos, 2022) em seu governo, muitas ações foram sendo empreendidas no que se refere ao Ensino Médio e à Educação Profissional, a título de conhecimento: a inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio; a distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio; a aprovação do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb 2007-2020), que passou a considerar, além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil e o Ensino Médio, no que se refere ao financiamento da educação; e a Emenda Constitucional nº 059/2009, que amplia a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos.

Além dessas ações, o governo Lula também foi responsável pela criação de diversos programas educacionais, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem) e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). No tocante à especificidade desta pesquisa, o ProEMI, criado em 2009, ganhou centralidade como estratégia federal para indução e reestruturação dos currículos do Ensino Médio, por meio da ampliação da jornada escolar, diversificação das práticas pedagógicas, redesenho curricular e desenvolvimento de práticas atrativas e inovadoras aos jovens desta faixa etária.

Embora as ações empreendidas no campo educacional durante os governos Lula apontassem para as iniciativas visando à melhoria na qualidade educacional, esse processo não deixou de se desenvolver mediante a correlação de forças entre projetos de diferentes grupos da sociedade civil, conforme conceito discutido em Gramsci (1982).

Nesse período, o Movimento Todos pela Educação³⁰, criado em 2007, e o Movimento Todos pela Base, criado em 2013 (grupos hegemônicos que defendem a manutenção de um projeto educacional alinhado aos interesses capitalistas), atuaram de forma incisiva no direcionamento das políticas educacionais, incluindo as políticas educacionais para o Ensino Médio. Contudo, é importante destacar que os movimentos que defendem um projeto educacional sob outras bases, ou seja, que defendem os interesses e as necessidades da classe trabalhadora, como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, a

³⁰ De acordo com as discussões de Abreu (2010, p. 135), o Movimento Todos pela Educação, embora justificado no campo discursivo pela busca de um regime de colaboração para aumentar os índices educacionais, em sua essência representa a entrada sutil das organizações da sociedade civil, “[...] conduzida em sua maioria por empresários e fundações empresariais”, no tensionamento para direcionar as políticas educacionais no intento deste novo milênio.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)³¹, a ANPEd, os sindicatos e as associações de estudantes também atuaram (e atuam) na correlação de forças das políticas educacionais.

Caminhando, aparentemente no sentido de “acomodar” a participação da sociedade civil, o governo Lula lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), amparado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/2007. O PDE, segundo Oliveira (2011), veio reaproximar, por meio do discurso de governança, a relação entre os entes federativos e a sociedade civil, reafirmando a educação como um serviço não exclusivo do Estado.

Constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam a educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades – à educação superior, tal iniciativa procurou dar direção à política educacional no país, tendo como grande timoneiro o governo federal. O PDE, por meio de parcerias com os municípios, foi desenhando uma arquitetura política **que valoriza a dimensão da governança entre os entes federativos, entre estes e as instituições da sociedade civil, apelando para “a responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos envolvidos com a educação”** (Oliveira, 2011, p. 328, grifos nossos).

Nas circunstâncias de ampliação das ações neoliberais no campo educacional, pode-se verificar a ampliação da presença dos setores empresariais, como Institutos e Fundações, ambos coadunados na “oferta pública de educação”. Segundo Ferretti e Silva (2019), essas fundações tendem a assumir parte do que antes era responsabilidade do Estado e operam por uma dupla via:

[...] por um lado, por meio da atuação no âmbito mesmo da produção da legislação e da política educacional, e, por outro lado, uma vez obtido sucesso na seara da regulação da política educacional, passam a compor protagonismo no processo de implementação da legislação e das ações dela derivadas (Ferretti; Silva, 2019, p. 115).

³¹ Desde sua criação, em 1980, a Anfope tem pautado sua luta pela defesa de políticas de formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização. Assim, neste grave momento da vida nacional, a ANFOPE repudia todas as formas de ameaça à institucionalidade democrática e ao Estado de Direito, opondo-se a quaisquer tentativas de redução de direitos arduamente conquistados e assegurados pela Constituição Federal. A Anfope posiciona-se com as demais entidades científicas do campo educacional, com os movimentos sociais organizados, com os trabalhadores e estudantes e com os setores progressistas da população, em defesa da democracia, hoje ameaçada pela judicialização da política e pela politização do judiciário, em nome de um parcial combate à corrupção e da alegada necessidade de ajustes fiscais e cortes de gastos, que comprometem os direitos e princípios constitucionais e o atingimento das Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação (Anfope, 2024, s.p.).

No interior da correlação de forças em desenvolvimento, já no governo Dilma – ainda ancorado pelo *pacto conciliatório*, mas que aos poucos dilatava as forças políticas para centro-direita e extrema direita (Deitos, 2022) –, especificamente para o Ensino Médio, foram aprovadas as DCNEM/2012, Resolução nº 02/2012, as quais “distanciavam-se das DCNEM de 1998 ao não vincular de forma tão pragmática educação e mundo produtivo” (Ferretti; Silva, 2019, p. 117).

Sobre as novas DCNEM/2012, o Parecer nº 05/2011 afirmava que:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge **a construção da cidadania**, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o **exercício dos demais direitos sociais** (Brasil, 2011, p. 1, grifos nossos).

Embora a justificativa para a elaboração das novas diretrizes, conforme consta no Parecer nº 05/2011, aparente o alinhamento a projetos educacionais mais progressistas, este não deixa de trazer, em sua essência, aspectos como “construção da cidadania” e “exercício dos demais direitos sociais”, que permitem refletir sobre os históricos embates em torno da formação do cidadão diante do modo de produção capitalista, das políticas neoliberais, que convergem para a formação da cidadania burguesa.

Também nesse parecer é evidente a vinculação do campo discursivo aos ideários neoliberais, principalmente àqueles expressos pelos organismos internacionais, uma vez que afirma que “[...] é precisamente no **aprender a aprender que deve se centrar o esforço da ação pedagógica**, para que, mais que acumular conteúdos, o estudante desenvolva a capacidade de aprender, de pesquisar e de buscar e (re)construir conhecimentos (Brasil, 2011, p. 41, grifos nossos).

Como verificado nas discussões ao longo deste capítulo, “aprender a aprender” é um dos pilares da Educação para o Século XXI, expresso no Relatório Delors. As autoras Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que as diretrizes apresentam um “caráter discursivo inovador”, a partir de uma “[...] tendência global à regulação curricular que articula as reformas internas da educação com as reformas

internacionais” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 12). As autoras ainda complementam que:

A visão da educação como chave para algum lugar não é nova. Incluem-se chave para o futuro, para o desenvolvimento, para o crescimento, para um mundo melhor, para o sucesso profissional. Expressões como essas fazem parte do senso comum. Trata-se, portanto, de uma metáfora reificadora do poder econômico e social da educação tão difundido pela Teoria do Capital Humano nas décadas de 1950 a 1970, e, por isto mesmo, bastante sedutora (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 12).

Sobre a discussão em torno da integração entre a educação geral e a educação profissional, as DCNEM de 2012, quase uma década após o Decreto de revogação do Decreto nº 2.208/1997, reconheceram, ainda que no campo discursivo, a necessidade da formação integral pautada na concepção do trabalho e da pesquisa como princípios educativos, além disso, estabeleceram o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como pressupostos teóricos, em superação aos princípios éticos, estéticos e políticos, presentes nas DCNEM de 1998.

De acordo com as discussões de Moehlecke (2012, p. 47, grifos nossos):

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de **“educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”**; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno **e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades.**

À luz da perspectiva da autora, é possível evidenciar que a expressão “educação para a vida”, presente desde a Declaração Mundial de Educação para Todos, traz de forma implícita a ideia de redução da vida ao desenvolvimento de competências para o atendimento das exigências do mundo capitalista, acentuado nos valores humanos, que tornam os homens adaptáveis e flexíveis às mudanças ocorridas no modo de reprodução capitalista.

Na sequência da aprovação das DCNEM/2012, em 2013, criou-se o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, programa que durou dois anos e visava à formação de professores e expansão das atuais DCNEM daquele período. Nesse mesmo período, enquanto Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio esforçava-se para promover a implantação das DCNEM/2012, no

Congresso Nacional foi criada a Comissão Especial destinada a Promover Estudos e Proposições para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), tendo como presidente e relator, respectivamente, o deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) e o deputado Wilson Filho (PMDB-PB).

Os trabalhos da comissão culminaram ainda em 2013, antes do PL nº 6.840/2013, no “Documento Orientador para os Seminários Estaduais”, no qual foi apresentado o debate realizado no âmbito da Comissão e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)³². Esse documento apresentou o Ensino Médio que se constituía na época e o que se almejava para este grupo de secretários. Nesse documento, a partir das orientações da Unicef no relatório “Situação Mundial da Infância 2011: adolescência uma fase de oportunidades”, o Ensino Médio foi realocado como uma importante etapa tanto para o crescimento econômico da sociedade quanto para o alívio da pobreza e da iniquidade. Segundo o documento:

Diante das expectativas da juventude de nosso país, emerge a necessidade de garantia de oferta, pela escola, de uma formação integral, humana e cidadã, **possibilitando aos jovens realizar escolhas que atendam a seus anseios e garantam sua inserção social**. Em relação ao novo papel do conhecimento no século XXI, o Ensino Médio deve integrar-se aos processos de desenvolvimento local, regional e nacional, propiciando, **também, o protagonismo juvenil e a formação de lideranças** (CEENSI, 2013, p. 11, grifos nossos).

Os trechos em destaque, “realizar escolhas” e “protagonismo juvenil”, conforme será visto no próximo capítulo, constituem-se em ideários para a Reforma do “Novo” Ensino Médio. Estes foram amplamente veiculados na mídia, também utilizados para a formulação de consenso, tendo em vista a ratificação da reforma no âmbito de toda a sociedade civil. No mesmo ano, em 2013, iniciou-se a discussão do PL nº 6.840/2013, de autoria da Câmara dos Deputados. Esse PL coadunava em seu entorno uma série de discussões advindas de diferentes grupos, representantes do governo, do Ministério da Educação, pesquisadores universitários, do Movimento Todos Pela Base³³.

³² O Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação fundada em 1986, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Entre suas finalidades está a integração das redes estaduais de educação e a participação dos estados na construção das políticas nacionais, além da colaboração entre as unidades federativas (Consed, 2024).

³³ Movimento criado em 2013 (intitulado como não governamental e apartidário) por pessoas e instituições cujo esforço centra-se em apoiar e monitorar a construção e a implementação de

A hegemonia das ideias capitalistas que buscavam concretizar com as mudanças propostas no PL não foi disseminada sem resistência. O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio buscou espaço para atuar junto à Câmara dos Deputados na interlocução sobre o PL nº 6.840/2013 e desempenhou um importante papel na construção da resistência, frente à produção de manifestos e intervenções junto ao Congresso Nacional (Ferretti; Silva, 2019).

Dentre as principais mudanças previstas no PL nº 6.840/2013, pode-se destacar, para efeito desta análise: ampliação de 800 horas para 1.400 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos; organização do currículo por áreas de conhecimento: i) linguagens, ii) matemática, iii) ciências da natureza, e iv) ciências humanas, sendo que o último ano seria organizado pelas respectivas áreas, acrescidas da v) formação profissional; inclusão de temas transversais como prevenção ao uso de drogas e álcool, educação ambiental, educação para o trânsito, educação sexual, cultura da paz, *empreendedorismo*, noções básicas da Constituição Federal, *noções básicas do Código de Defesa do Consumidor*, *importância do exercício da cidadania*, ética na política e participação política e democracia (Brasil, 2013). Segundo Corti (2019), essa foi uma das características do PL retomada fortemente na MP nº 746/2016.

A partir das mudanças em iminência, o PL reafirmava que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação deveriam ser organizados de forma a possibilitar ao aluno o “[...] I – **domínio** dos princípios científicos e tecnológicos que **norteiam a produção moderna**; e II – conhecimento das **formas contemporâneas** de linguagem” (Brasil, 2013, p. 2, grifos nossos).

Os termos em destaque auxiliam a compreender, mais uma vez, que as propostas de reforma educacional estão sempre direcionadas aos atendimentos dos interesses produtivos do modo de produção capitalista, no caso, das alterações mais recentes da reestruturação da produção do pós-crise de 2008. Além disso, são pensadas para o atendimento das orientações dos organismos internacionais, tornando-se uma articulada medida de ajuste e calibre para a formação dos jovens, sobretudo da classe trabalhadora.

De acordo com Ferretti e Silva (2019, p. 118, grifos nossos):

Tanto nos pressupostos que embasaram os trabalhos da Comissão, quanto nas propostas que deram origem ao Projeto de Lei 6.840/2013, **é possível identificar o viés pragmático e economicista da argumentação em prol de uma reformulação**, seja no que diz respeito à imediata associação entre a necessidade de mudanças e o desempenho dos estudantes nos exames em larga escala, seja no que se refere à defesa de vinculação da educação básica ao mercado de trabalho, pela via da ampliação da profissionalização que ocorreria na forma de uma das opções formativas que seriam incluídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Com a divulgação do PL, muitas entidades mostraram-se contrárias às alterações ali propostas. A APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato)³⁴ (2014) mostrou-se contrária ao PL n.º 6.840, devido ao seu caráter de precarização da etapa formativa, de desconsideração dos marcos legais já existentes e de ênfase à formação para o mercado de trabalho, penalizando os jovens interessados na formação integral de caráter humanizador.

Também a ANFOPE se mostrou contrária, considerando o projeto de lei um retrocesso para a educação brasileira. As instituições defendiam a luta pelo aprimoramento do Ensino Médio de forma a responder “[...] aos interesses da formação integral da juventude e às necessidades educativas de nosso povo” (ANFOPE, 2014, s.p.).

Mesmo com posições contrárias, o PL n.º 6.840 continuou sendo tramitado, contando com novos projetos sendo apensados, como o PL n.º 7.058/2014, que “Institui o Programa Iniciativa Jovem Empreendedor”. Esse projeto objetivava “[...] **promover a educação para a sustentabilidade, empreendedorismo e cidadania democrática**” (Brasil, 2014, s.p., grifos nossos).

Percebe-se que, ao mesmo tempo que o PL n.º 6.840 recebeu muitas críticas no campo educacional, recebeu também vitais contribuições para o redesenho de uma reforma que de fato fosse atender ao viés dos interesses privatistas, como os interesses daqueles representados pelo Movimento Todos pela Educação, que não destoam daqueles preconizados pelos relatórios do Banco Mundial, em que há ênfase na competitividade e na produtividade, consideradas

³⁴ Criado em 1947, o Sindicato faz a defesa dos(as) educadores(as) e da educação pública do Paraná, inspirando a luta do conjunto da classe trabalhadora no estado e além. Mais que defender os educadores e a educação, a APP tem se notabilizado pelas lutas sociais mais amplas, como a defesa da democracia, do Estado de Direito e do acesso à terra; e contra todas as formas de opressão e discriminação (APP-Sindicato, 2024, s.p.).

essenciais ao desenvolvimento econômico.

O PL nº 6.840 não chegou a ir a Plenário para votação, pois, segundo o MEC (2023), houve muitos tensionamentos no debate legislativo, tanto por parte dos sujeitos individuais quanto dos coletivos. Esses tensionamentos geraram projetos substitutivos que compunham a trama de discussão. Silva e Scheibe (2017) ressaltam que a oposição por representantes do movimento estudantil, de parte das secretarias de Educação e pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi essencial para que o PL sofresse modificações. Ao final do ano de 2014, não havia consenso para a aprovação do PL pelo Congresso Nacional, e o projeto permaneceu indeterminado até o ano de 2016, quando parte de suas proposições foi retomada por meio da MP nº 746/2016.

Em 2014, outro documento importante a ser elencado é o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), construído a partir das Conferências Nacionais de Educação (CONAES), no período de 2010 a 2014. Nessas conferências, houve espaço de diálogo junto à comunidade acadêmica, aos professores da educação básica e toda a comunidade interessada em pensar os objetivos da educação brasileira. Tais diálogos não impossibilitaram a disputa pelos setores hegemônicos em conter a criação do PNE, a qual deveria ter acontecido em 2011, e, segundo Deitos (2022, p. 149-150), constituía-se “[...] já como uma expressão das forças hegemônicas no direcionamento das políticas sociais e no estreitamento da expansão de novas demandas e de recursos para o financiamento das políticas sociais”.

Para o Ensino Médio, a meta 3 do PNE 2014/2024 estabeleceu a universalização do atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos, por meio da elevação da taxa de matrícula. Para a Educação Básica no geral, a meta 6 estabeleceu o objetivo de ofertar educação de tempo integral em “[...] no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014, s.p.). O PNE, por sua vez, indicou que escola de tempo integral não se define apenas pela extensão da jornada, mas, também, pela criação de condições objetivas para que tal extensão resulte, de fato, em melhor educação, com o que a autora desta tese concorda.

Na esteira dos avanços das políticas e dos programas educacionais, apesar das contradições que se constituíam em função dos interesses dos setores

econômicos, o segundo mandato do governo Dilma foi marcado pelo Golpe de Estado (Pochmann, 2022), que destituiu do poder a presidenta Dilma, tendo como seu sucessor o governo Temer, que, para as políticas educacionais, encaminhou “[...] um afunilamento para as políticas sociais pautadas no receituário neoliberal, hegemonizado pelos pressupostos da extrema-direita” (Deitos, 2022, p. 150).

Para o Ensino Médio, o Golpe de 2016 representou a retomada dos intentos reformistas da década de 1990, tal qual como já iniciado no PL nº 6.840/2013, aprofundados pelo discurso de inovação e atratividade, avançando para a Reforma do “Novo” Ensino Médio, que será discutida como a recalibragem para a formação da sociabilidade capitalista.

4.3 A REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NOS GOVERNOS TEMER E BOLSONARO: RECALIBRANDO

Conforme visto ao longo deste capítulo, o Ensino Médio tomou, a partir da década de 1990, centralidade no campo das políticas educacionais. As reformas empreendidas para essa etapa durante este período, principalmente a atual reforma (Lei nº 13.415/2017), se fazem em um contexto de mudanças que impactam a vida social, as políticas públicas e a educação, tendo como eixo a reprodução do capital. Segundo Dourado (2019, p. 3, grifos nossos):

Esse cenário de mudanças e também de crise do capitalismo – que é transnacional – tem possibilitado **o aprofundamento de reformas neoliberais sob o eixo da redução do Estado nas políticas sociais** e sua retomada para a expansão do capital, novos formatos e complexificação de processos de privatização, desregulamentação da economia, flexibilização da legislação trabalhista, novos processos de gestão, financiamento, regulação e avaliação. Enfim, vivenciamos, em escala global e com impacto nos contextos nacionais e locais, a naturalização do processo de **financeirização cuja lógica, dinâmica e alavanca de poder só contribuem para a reprodução do capital.**

No contexto brasileiro, em se tratando do objeto deste estudo, o Golpe de Estado de 2016, que materializou o *impeachment* da presidenta Dilma, intensificou as políticas conservadoras de ajuste fiscal (Dourado, 2019), caminhando na contramão para a consolidação de políticas de caráter social conciliadoras que vinham sendo encaminhadas nos governos Lula e Dilma, apesar das contradições

no interior destes governos. No campo educacional, por exemplo, essas mudanças implicaram a impossibilidade de efetivação das metas do PNE 2014/2024, secundarizado principalmente com a aprovação da BNCC, que passa a ser o eixo gravitacional das políticas do Ministério da Educação (Cássio, 2018).

Frente a essas mudanças no campo político, no dia 22 de setembro, a menos de um mês do *impeachment* da presidenta Dilma, entrou em vigor a MP nº 746/2016, mais tarde convertida na Lei nº 13.415/2017, que institui a Reforma do “Novo” Ensino Médio. Gonçalves (2017) chama atenção para o fato de que, além de retomar muitos dos aspectos do PL nº 6.840/2013, fortemente debatido pelos sindicatos, pesquisadores e pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio – os quais se mostravam contrários à aprovação, em decorrência de sua adequação aos interesses privatistas (APP-Sindicato, 2014) –, a MP reforçou a postura antidemocrática do governo Temer, o qual não oportunizou diálogo ou discussão, dado o seu efeito de cumprimento imediato.

O documento que expôs os motivos para a reforma, elaborado pelo Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho³⁵, justificou a necessidade emergente da reforma em razão dos poucos resultados alcançados pelo Ensino Médio, ao longo dos 20 anos após a LDB nº 9.394/1996. Na Exposição de Motivos da MP nº 746/2016, ganhou centralidade a questão curricular, pela qual foi justificada a necessidade de elaborar um currículo mais atrativo aos jovens, que rompesse com a estrutura do atual Ensino Médio, “[...] um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, **com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI**” (Brasil, 2016c, s.p., grifos nossos).

Para a superação desse modelo rígido, o documento assinalou a necessidade de um novo modelo.

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação,

³⁵ Administrador e político brasileiro, filiado ao União Brasil. Licenciou-se do mandato de Deputado Estadual, PE, na Legislatura 1991-1995, para exercer o cargo de Secretário de Agricultura do Estado de Pernambuco, de 1991 a 1993. Licenciou-se do mandato de Deputado Federal, na Legislatura 2015-2019, para exercer o cargo de Ministro de Estado da Educação e Cultura, a partir de 12 de maio de 2016. Reassumiu em 26 de abril de 2017. Licenciou-se do mandato de Deputado Federal, na Legislatura 2015-2019, para exercer o cargo de Ministro de Estado da Educação e Cultura, a partir de 27 de abril de 2017. Reassumiu em 2 de agosto de 2017; licenciou-se do mandato de Deputado Federal, na Legislatura 2015-2019, para exercer o cargo de Ministro de Estado da Educação, a partir de 03 de agosto de 2017. Reassumiu em 20 de outubro de 2017. Licenciou-se do mandato de Deputado Federal, na Legislatura 2015-2019, para exercer o cargo de Ministro de Estado da Educação, a partir de 26 de outubro de 2017. Reassumiu em 6 de abril de 2018 (Brasil, 2023).

estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, **o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef** (Brasil, 2016c, p. 1, grifos nossos).

No trecho em destaque, é possível ratificar o realinhamento das propostas educacionais reformistas às diretrizes dos organismos internacionais, do Banco Mundial, a recalibragem para a formação da sociabilidade capitalista. Associada à necessidade de elaboração de um modelo mais flexível de Ensino Médio, a Exposição de Motivos também indica para a criação da Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio de escolas estaduais. De acordo com o documento, essa política:

[...] apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, **apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa**, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência (Brasil, 2016b, p. 3, grifos nossos).

Os trechos em destaque na Exposição de Motivos contribuem para reforçar os encaminhamentos realizados nos capítulos 2 e 3, em que as discussões se esforçam em mostrar que as reformas educacionais empreendidas no âmbito do Ensino Médio sempre estiveram ancoradas no interesse em sintonizar o desenvolvimento econômico e o educacional; além disso, procurou-se mostrar que, desde o aprofundamento das políticas neoliberais na década de 1990, as mudanças se alinham às orientações dos organismos internacionais.

O Relatório Delors, elaborado em 1998, demonstra grande revigoração na exposição de motivos, e a sua lógica reveste-se do discurso de preparação dos jovens para as demandas do século XXI, em que produtividade e competitividade são categorias centrais, tal qual vão sendo discutidas nos documentos do Banco Mundial e colocadas em destaque na Agenda para a Formação da Juventude.

Em crítica à Exposição de Motivos da MP nº 746/2016, Ferretti (2018) observa que, com este discurso, pautado nos baixos índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e nas taxas de evasão e repetência, para os quais a flexibilização curricular é considerada a solução, ela desconsidera os reais motivos pelos quais o Ensino Médio e outras etapas de ensino, apresentam baixo rendimento, sendo eles a precariedade dos prédios das escolas públicas, a precarização do trabalho docente, baixos salários e, ainda, a realidade social brasileira de muitos jovens, que os força a abandonar a escola para trabalhar e contribuir no sustento da família.

Dada a coalização de interesses na Reforma do Ensino Médio e o caráter autoritário da MP – mesmo com a ocupação das escolas em cenário nacional, por estudantes do Ensino Médio, com a publicação de diversos documentos que se mantinham contrários à MP, como a “Nota do CEDES contra a reforma do ensino médio por medida provisória” (CEDES, 2016), o “Manifesto contra a Medida Provisória N. 746/2016” (ANFOPE, 2016), a “Nota de repúdio à contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 746/16” da Associação dos Docentes da Universidade Estadual da Paraíba (ADUEPB)³⁶ (2016), em 16 de fevereiro de 2017 –, viu-se convertida a MP nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017³⁷, passando a valer como a Lei da Reforma do Ensino Médio, tratada no discurso do Governo Federal e do Ministério da Educação como Novo Ensino Médio, e aqui discutida como “Novo” Ensino Médio, dado o seu caráter de retomada das políticas da década de 1990.

Segundo Steimbach (2018), esse processo de aprovação da Lei nº 13.415/2017, mesmo diante de manifestações contrárias e da ocupação, reforçou a forma como forças populares têm sido banidas das discussões em termos de

³⁶ Associação dos Docentes da Universidade Estadual da Paraíba – Seção Sindical (ADUEPB-S. SIND) “[...] teve início com a fundação da Associação de Docentes da Universidade Regional do Nordeste (ADURNe), em 21 de outubro de 1979. [...] Ao longo desses trinta e seis anos de existência, a entidade vem realizando lutas em defesa da democratização do ensino público, melhores condições de trabalho, cumprimento de plano de cargos, carreiras e salários (PCCRs), o fim do tratamento diferenciado e discriminatório dado aos professores substitutos, levantando a bandeira pela realização de concursos públicos, o respeito aos direitos dos professores aposentados e a cobrança pelo respeito a autonomia desta instituição de ensino” (ADUEPB, 2024, s.p.).

³⁷ “Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (Brasil, 2017).

formulações de políticas, o que demanda resistência e retomada dos espaços de debate.

Do ponto de vista técnico, as alterações propostas pela Lei nº 13.415/2017 se constituíram nas seguintes: 1) ampliação gradativa da carga horária para mil e quatrocentas horas anuais, sendo no prazo de cinco anos a ampliação mínima para mil horas anuais; 2) obrigatoriedade apenas de Português e Matemática nos três anos do Ensino Médio; 3) obrigatoriedade de estudos e práticas de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia; 4) obrigatoriedade do estudo da Língua Inglesa; 5) destinação máxima de mil e oitocentas horas para a formação geral básica; 6) oferta dos itinerários formativos, linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, ciências da natureza e suas tecnologias e formação técnica e profissional, de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino.

No que tange às mudanças propostas pela lei em questão, desde a sua aprovação, várias críticas foram tecidas. Referente ao tema “flexibilização curricular”, as reflexões dos autores Gonçalves (2017), Kuenzer (2017), Moura e Lima Filho (2017) e Ferretti (2018) chamam atenção para a oferta e a “escolha” dos itinerários formativos, haja vista a realidade educacional brasileira, as reais condições físicas, estruturais e de pessoal das escolas, o que culmina em uma oferta reduzida dos itinerários formativos, cerceando, assim, a possibilidade de escolha dos alunos.

Referente à obrigatoriedade apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio, a autora Gonçalves (2017, p. 137) problematiza que a proposição destas “[...] parece-nos uma busca de preparar estudantes para a realização dessas provas de desempenho, melhorando, assim, os indicadores do país”, assunto em pauta nas discussões dos organismos internacionais.

Silva, Possamai e Martini (2020, p. 6) afirmam que, na Reforma do “Novo” Ensino Médio, a supervalorização da parte flexível e a diminuição da parte destinada à formação geral contribuem para “[...] a restrição do direito à educação, que requisita acesso aos conhecimentos básicos de todas as ciências, em outras palavras, uma Educação Básica que não garante a base”.

Ainda sobre a obrigatoriedade de determinadas disciplinas em detrimento de outras, Ferretti (2018) elucida, por meio do discurso de Maria Helena

Guimarães Castro, naquele período Secretária Executiva do MEC, que, na Reforma do Ensino Médio, Arte, Sociologia, Filosofia e Educação Física não são componentes curriculares obrigatórios, mas podem ter as suas temáticas diluídas em práticas de ensino ou em projetos interdisciplinares. Trata-se, em outros termos, da “[...] dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo do conhecimento [...]” (Ferretti, 2018, p. 30). Também no que se refere à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, pode-se afirmar que, na perspectiva da Reforma do “Novo” Ensino Médio, a Educação Integral tem se caracterizado pela ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

Kuenzer (2018) ressalta mais uma controvérsia da reforma, ao explicar que a organização curricular que a lei determina tem como princípio a flexibilização curricular com custos reduzidos, aspectos que contradizem a ampliação do tempo de permanência dos alunos, ainda que a ampliação para sete horas diárias não seja para todas as escolas e alunos, mas para aquelas que celebrarem o termo de compromisso com a proposta.

Os autores Moura e Lima Filho (2017) afirmam que a reforma orientada pela Lei nº 13.415/2017:

[...] agrava a fragmentação, a hierarquização social e a qualidade do EM. **A “nova” organização proposta é velha na política educacional brasileira e reforça a dualidade educacional e social que caracteriza historicamente o País**, potencializando a subtração de direitos da classe trabalhadora. A reforma ataca diretamente a concepção de formação humana integral e conduz o EM a uma **lógica mercadológica, francamente regressiva** e em oposição ao que está disposto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (LDB) [...]. (Moura; Lima Filho, 2017, p. 120, grifos nossos).

Complementando o campo legislativo para a Reforma do Ensino Médio, em 21 de novembro de 2018, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, por meio da Portaria MEC nº 1.210, de 20 de novembro de 2018, tendo como relator Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti³⁸. O discurso presente nessa Portaria

³⁸ Economista e professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Diretor de Operações da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Presidente do Conselho Consultivo da Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores (ANPROTEC).

justifica a retomada dos princípios das DCNEM/1998 como sendo, neste momento histórico de definição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “[...] absolutamente válidas” (Brasil, 2018, p. 4), em decorrência da especificidade das suas definições normativas.

A rememoração das DCNEM/1998 e as proposições presentes no Parecer nº 3/2018 (Brasil, 2018) reforçam que a Reforma do “Novo” Ensino Médio está de acordo com o art. 35 da LDB nº 9.394/1996, uma vez que tem como finalidade o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental quanto à preparação básica para o trabalho e a cidadania, que impõem continuar aprendendo:

[...] porque ao aprender, **aprenderam a aprender**, desenvolvendo sua capacidade de aprendizagem, que os tornam capazes de **“se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”**. Essa é uma condição essencial **para continuar incluídos** e não serem atropelados **pelo choque do futuro neste mundo globalizado** e marcado pela crescente complexidade, altamente cambiante, **graças ao vertiginoso avanço da ciência e da tecnologia** (Brasil, 2018, p. 8, grifos nossos).

Ao refletir sobre o *“aprenderam a aprender”*, não há dúvida que se trata da retomada do Relatório Delors na Reforma do “Novo” Ensino Médio, também não há dúvida quanto à constante busca pela formação do sujeito flexível, polivalente, capaz de se *“adaptar com flexibilidade”* ao mundo do trabalho. O que chama atenção, por sua vez, é que essas condições são colocadas como essenciais para que os sujeitos possam continuar *“incluídos e não sejam atropelados pelo choque do futuro globalizado”*. Essa inclusão, trata-se, por sua vez, da formação dos sujeitos para que sejam capazes de se inserir nas novas formas de trabalho, que, conforme Tonelo (2020), a partir da crise de 2008, é marcada pelo aprofundamento da reestruturação flexível capitalista e a *“uberização”* do trabalho.

Sobre a inclusão dos sujeitos no mundo globalizado, Kuenzer (2002) fornece uma importante reflexão, ao tratar da *“exclusão includente e da inclusão excludente”*. Para ela, as novas relações entre capital e trabalho na era da mundialização do capital e dos Estados neoliberais possibilitaram que o mercado realizasse a *exclusão includente*: “[...] várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores

condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias” (Kuenzer, 2002, p. 91). Equivalente, mas na direção contrária, no campo educacional, a autora discute a efetivação da *inclusão excludente*, ou seja, a:

[...] inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que **permitam a formação de identidades** autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (Kuenzer, 2002, p. 91-92, grifos nossos).

As diretrizes expressas nas DCNEM/2018 podem ser inseridas nessa premissa de organização do Ensino Médio, mas, ao mesmo tempo, com restrições em termos de acesso a uma formação que possibilite questionar as bases de dominação capitalista. Dada a necessidade de alinhamento aos princípios já estabelecidos na Lei nº 13.415/2017, as DCNEM/2018 trataram de acomodar, em suas definições de termos, o ideário que já estava em tramitação na BNCC para o Ensino Médio.

Segundo Silva (2018, p. 2), essas ações tratam da retomada, sob a aparência de novo, dos “velhos discursos e velhos propósitos” de meados dos anos de 1990, agora revigorados pelas justificativas de que “[...] **é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’**, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (Silva, 2018, p. 11, grifos nossos). Nesse sentido, Souza (2021) também afirma que:

[...] **as atuais estratégias educacionais estão submissas aos processos de reestruturação do capital com a retomada radical do neoliberalismo**, reforçando o caráter de contrarreforma e de conservadorismo das medidas tomadas e suas aproximações, guardadas as singularidades históricas, com o movimento ocorrido nos anos de 1990. **Retoma, portanto, um velho projeto formativo, acentuando o caráter dualista da formação proposta para o Ensino Médio** (Souza, 2021, p. 14, grifos nossos).

Os autores Silva (2018) e Souza (2021) colocam em evidência a retomada dos aspectos já presentes na década de 1990, como se busca evidenciar nesta tese. No entanto, essa não é a retomada da reforma do Governo FHC ou de um projeto educacional nacionalista, mas a retomada dos princípios

ali constituídos, reflexos do processo de reestruturação do capital e das políticas neoliberais, agora acrescidos das novas demandas do século XXI, da nova reestruturação pós-crise de 2008, que exige a formação de um novo tipo de sujeito, o *neossujeito* (Dardot; Laval, 2016).

Na análise do texto das DCNEM/2018, alguns termos merecem destaque, pois, segundo Silva (2018), resgatam o “empoeirado discurso” da década de 1990, presente em vários documentos dos organismos internacionais, como no Relatório Delors, mas também nos documentos da política educacional brasileira.

Formação Integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o **comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida.** **Formação Geral Básica:** conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de **problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles.** [...] **Competências:** mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, **para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.** Para os efeitos destas Diretrizes, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). **Habilidades:** conhecimentos em ação, **com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados** (Brasil, 2018, 9-10, grifos nossos).

Sobre a formação integral, discussão importante entre pesquisadores progressistas que defendem a educação escolar enquanto processo de humanização (Saviani, 2015), esta é reduzida aos princípios de formação da cidadania e do protagonismo na constituição do Projeto de Vida, evidenciando o alinhamento da educação aos interesses dos grandes centros capitalistas, expressos nas políticas dos organismos internacionais, o que demarca também a redução do papel do Estado e a responsabilização do jovem pelo seu sucesso ou fracasso.

Bodart (2022, p. 3), em uma reflexão sobre o Projeto de Vida, conforme proposto pelo MEC, afirma que “[...] não é uma transposição da Sociologia da Juventude, do Trabalho ou da Educação. Muito longe disso; suas raízes estão nos ventos do ‘mercado’, esses carregados da crença na meritocracia, no

individualismo e no empreendedorismo”.

As discussões em torno da formação geral básica indicam não mais para os “direitos e objetivos de aprendizagem” conforme presentes no PNE 2014/2024, mas para as competências e habilidades, justificadas pela necessidade de compreensão e resolução dos problemas complexos da vida, que, dado o contexto de reestruturação produtiva, passam a exigir cada vez mais características específicas dos trabalhadores. Segundo Souza (2021), essas características consistem em:

[...] a flexibilidade, a capacidade de aprender permanentemente, de fazer usos mais complexos e diversificados da linguagem oral e escrita, dentre outras. Esses ditames incidiram diretamente sobre o projeto de formação necessário para a produção do trabalhador apto a atuar no novo cenário configurado pelo capital global (Souza, 2021, p. 5).

Não destoando dessa lógica de encaminhamento para a formação do trabalhador flexível e adaptativo às mudanças no mundo do trabalho, pelo contrário, legitimando o que já estava em encaminhamento, a aprovação da BNCC para o Ensino Médio em 2018 se deu na entoada do aprofundamento de encaminhamentos autoritários pós-Golpe de 2016.

A versão da BNCC aprovada em dezembro de 2018 não guardou muitas semelhanças com as discussões que vinham sendo realizadas no âmbito da sociedade civil desde 2015, na primeira e segunda versões. Para o Ensino Médio, a aprovação desse documento reafirmou as orientações e deu a largada ao prazo a partir do qual os Estados e o Distrito Federal passaram a contabilizar até a implementação da Reforma do “Novo” Ensino Médio.

O capítulo introdutório da BNCC/2018 traz de forma evidente as afirmações trazidas nesta tese: as reformas educacionais, ancoradas nas transformações recentes no capitalismo global e ideologicamente na matriz de pensamento neoliberal, direcionam a educação para o atendimento das necessidades da sociedade capitalista no país.

Essa percepção é evidente na afirmação de que o foco da BNCC é no desenvolvimento de competências, sendo estas definidas como a “[...] **mobilização de conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), **atitudes e valores** para resolver

demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8, grifos nossos).

Os termos “mobilização de conhecimentos”, “habilidades”, “atitudes” e “valores” remetem à investida pela formação de Capital Humano. Esse Capital Humano almejado pela reforma escolar precisa atender à demanda de resolver as “demandas complexas” contemporâneas, necessárias para a sociabilidade capitalista frente às transformações do capitalismo global, o que exige um *neossujeito*. Nesse sentido, a BNCC/2018 (Brasil, 2018) também deixa claro o seu alinhamento às diretrizes dos organismos internacionais, ao afirmar a importância das competências, por ser o enfoque adotado nas avaliações internacionais pela OCDE e pela UNESCO. Segundo Farias, Rufato e Ruiz (2023, p. 10):

[...] ao propor um ensino sob o enfoque do desempenho individual com ênfase nas competências e habilidades, a BNCC adquire a configuração heterônoma de formar para as novas demandas do mercado, na busca da qualificação profissional permanente, em detrimento ao pleno desenvolvimento do indivíduo e sua preparação para o exercício da cidadania e autonomia.

A aprovação da BNCC/2018, a Lei nº 13.415/2017 e as DCNEM/2018 conformaram a *tríade* da Reforma do Ensino Médio (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020). Segundo as autoras, essa *tríade* que passa a direcionar a implantação da reforma promete o “novo” com a flexibilização curricular, o protagonismo juvenil e a liberdade de escolha, mas, no fundo, retoma aspectos já encaminhados na década de 1990, cuja ênfase estava na formação de competências e habilidades para o mercado. Em suma, essa tríade não rompe com esses encaminhamentos, mas os agrava, justamente por eleger a supremacia das competências: “[...] a supremacia das competências, em detrimento do conhecimento, sobretudo no que concerne à capacidade de agir, exercitar, argumentar, escolher, cuidar e valorizar em determinadas situações – todas essas ações pautadas pelo imediatismo” (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 11). O encaminhamento da formação pautada no imediatismo se constitui nas próprias orientações dos organismos internacionais e tem a lógica pautada no próprio mercado, em que os imediatismos (pela produção, pelo lucro, pela acumulação) pressionam para a necessidade da formação de competências e habilidades imediatistas, pragmatistas, que privilegiem, sobretudo, o “saber fazer”. Nesse

sentido, Souza (2021, p. 13, grifos nossos) também apresenta argumentos que reforçam a discussão trazida nesta tese:

[...] dando amparo à Reforma do Ensino Médio, a BNCC e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apresentam um viés eficientista, na medida em que se opõem ao currículo disciplinar e alinham-se à noção de educação voltada para a formação de **competências, com base em aprendizagens imediatamente interessadas, supostamente necessárias ao enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea.**

A largada para a implantação da Reforma do “Novo” Ensino Médio foi dada ainda em 2017, com o estabelecimento do prazo de cinco anos a contar da Lei nº 13.415/2017. Esse processo foi fortalecido com a aprovação das DCNEM/2018 e da BNCC/2018, e, a partir daí, iniciou-se a corrida dos estados para a elaboração dos seus respectivos orientadores curriculares, os quais, sem perder o direcionamento das orientações da *tríade*, tiveram a possibilidade de elaborar seus próprios currículos, cada qual a sua maneira. De acordo com Lima e Maciel (2018), no conjunto da obra, os currículos esvaziados e flexibilizados, assim como as escolas fragilizadas de infraestrutura e profissionais, poderão contribuir ainda mais para a corrosão do direito à educação. Os autores Motta e Frigotto (2017) também criticam a implantação da reforma, tendo em vista ser a expressão do projeto neoliberal da classe dominante, “antinacional”, “antipovo” e “antieducação”, que nega, aos filhos da classe trabalhadora, uma educação fundamentada na ciência, destinando a eles uma educação utilitarista e esvaziada.

Até o momento, não entrou em pauta o Governo Bolsonaro, visto que os marcos regulatórios da Reforma do “Novo” Ensino Médio foram aprovados no governo Temer. Destaca-se que de fato não se fez necessária grande atuação do governo Bolsonaro, haja vista que o trabalho de correlação de forças e formulação de consensos já se encontrava fortalecido, sobretudo pelos setores privados, bem como pelo Consed, que desde 1986 veio “[...] ocupando lugar de destaque tanto na formulação da política quanto na operacionalização de projetos e ações relacionados com a educação básica brasileira, com intervenção mais evidente no Ensino Médio” (Thiesen, 2020, p. 925).

Mais especificamente nos anos 1990, o Consed passou a aproximar-se das discussões dos organismos internacionais e acompanhar a perspectiva programática assumida pelo Governo Federal e intensificada na educação com os

governos Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, os discursos vão progressivamente dando espaço a um outro tipo de argumentação “[...] centrada nas exigências do mercado e na reestruturação produtiva” (Thiesen, 2020, p. 925). O Consed fortaleceu-se atuando de braços dados com o MEC e com os setores privados, e teve “[...] giros ainda mais à direita, ao externo e ao privado [...]” (Thiesen, 2020, p. 926), durante a transição do comando político nacional do governo Dilma para Temer e de Temer para Bolsonaro. Nesse sentido, o Consed atuou em uma posição de vanguarda pelas mudanças no Ensino Médio, e, para a implementação do “novo” Ensino Médio”, atuou junto aos Estados e ao Distrito Federal.

Mesmo sem grande atuação do governo Bolsonaro no campo legislativo do “Novo” Ensino Médio, é de suma importância trazer considerações sobre este governo, porque foi durante aquele período que passou a ser organizado o processo de implementação da ambiciosa reforma no interior das unidades federativas. Apesar de, nessa lembrança, Jair Bolsonaro ainda não ter assumido a presidência, o que só ocorreu após as eleições de 2018, as hegemonias da *extrema-direita* já se faziam presentes e vinham ganhando força desde o Golpe de 2016. A convergência pela candidatura de Jair Bolsonaro, segundo Leher (2019), se deu pelo apoio do bloco no poder³⁹, pela tecnocracia militar, pelo judiciário e aparato policial e federal e pelo núcleo ideológico formado pelas correntes religiosas, movimentos de direita e *think tanks*; além disso, tinha por objetivo o aprofundamento da agenda neoliberal e a continuidade da agenda regressiva dos direitos sociais, tendo como corolário o aprofundamento da autocracia.

Especificamente na educação, o governo Bolsonaro apresentou um descompasso: passou pela troca de quatro ministros da educação em um único mandato, deu ênfase na formação moral e cívica, na criação do Programa Colégios Cívico-Militares, retomou no campo ideológico o movimento Escola Sem Partido, em contrapartida, não demonstrou grande preocupação com outras áreas educacionais prioritárias. Deitos (2022) chama atenção de que a aparente falta de projeto para a gestão da política educacional do governo Bolsonaro

³⁹ “O núcleo mais forte e de maior aderência ao bloco no poder é liderado pelo ministro da Economia Paulo Guedes, proveniente da Escola de Chicago. Reúne bancos, agronegócio e setor de *commodities*, setores industriais, redes comerciais de grande porte e empreiteiras” (Leher, 2019, p. 5).

[...] nada mais é do que a efetivação de uma gestão de um órgão central do aparato estatal reveladora de um *projeto político neoliberal fundamentalista* centrado no *rompimento gradual de direitos sociais e educacionais, democráticos e liberais progressistas estabelecidos na Constituição de 1988* que vão sendo aos poucos destruídos e os eixos centrais rompidos (Deitos, 2022, p. 152, grifos do autor).

Especificamente para o Ensino Médio, o governo Bolsonaro seguiu a mesma linha de Temer, mas já em cenário de movimentação dos estados, tendo em vista a elaboração dos referenciais curriculares e a organização para a implantação da reforma. Com um veemente ataque às escolas, marcado por corte de recursos, ataque aos professores, fechamento de escolas de Ensino Médio no período noturno, as ações para a implantação da reforma seguiam o curso.

Em uma síntese a este capítulo, ressalta-se a compreensão de “Novo” Ensino Médio, que, regulamentado pela tríade normativa (Lei nº 13.415/2017, DCNEM/2018 e BNCC/2018), apresenta um alinhamento claro: recalibrar um Ensino Médio que forme os jovens para a sociabilidade capitalista, mascarada pelo discurso da inovação, da escolha, da flexibilização, do protagonismo juvenil, da liberdade para a elaboração e viabilização do projeto de vida, no âmbito pessoal e do mundo do trabalho; para tal, a aprendizagem de competências e habilidades se faz imprescindível para a formação do *neossujeito*. Esse alinhamento do “Novo” Ensino Médio para a formação da sociabilidade capitalista será discutido no próximo capítulo, a partir da análise do modelo adotado pela rede pública paranaense.

5 O “NOVO” ENSINO MÉDIO E O MODELO PARANAENSE: TENDÊNCIAS PREDOMINANTES PARA A FORMAÇÃO DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

Ao longo desta pesquisa, três hipóteses foram defendidas, as quais contribuem para afirmação da tese segundo a qual, na rede pública do estado do Paraná, o “Novo” Ensino Médio procura acentuar a formação para a sociabilidade capitalista, introduzindo, no conjunto, uma PFO.

Para desenvolver essa hipótese, é preciso retomar, conforme já discutido, que a constituição do Ensino Médio ao longo do século XX foi marcada por sucessivas reformas, as quais buscavam alinhar essa etapa formativa aos interesses políticos e econômicos. Com os impactos da reestruturação produtiva em âmbito mundial, em particular a adesão do Brasil às políticas neoliberais, cujo aprofundamento acontece a partir de 1990, as reformas educacionais que se realizaram a partir daí também buscaram colocar em sintonia o projeto educacional com as políticas de ordem econômica. Dessa vez, com orientações expressas pelos organismos internacionais, alinhados aos interesses capitalistas globais.

Segundo Neves (2005, p. 26), ao longo do século XX, diante das mudanças no sistema produtivo e nas formas de estruturação de poder, “[...] o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista”.

As ações de reajustamento das práticas educativas aos projetos do capital se expressam basicamente por meio de reformas educacionais. Para o Ensino Médio, conforme já discutido, a partir dos anos de 1990, houve basicamente três reformas: a do governo FHC, cujas discussões são entendidas, neste estudo, como o início da calibragem para a formação da sociabilidade capitalista; a dos governos Lula e Dilma, que aqui se questiona se seria uma descalibragem ou uma recalibragem, dado o seu teor, que revoga algumas alterações do governo anterior, como do Decreto nº 2.208/1997, no entanto, não rompe significativamente com os respectivos encaminhamentos, apesar de promover algum avanço nos termos da DCNEM/2012; e a do governo Temer, objeto desta pesquisa, que nesta tese é tratada como a recalibragem para a formação da sociabilidade capitalista, desta vez, pós-crise de 2008.

A conversão da MP nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017 colocou os estados brasileiros e o Distrito Federal na contagem de tempo, cinco anos a partir de 2017, para implementar o “Novo” Ensino Médio. O tempo para a implementação começa a correr mesmo sem a aprovação da versão final da BNCC/2018 e das DCNEM/2018, processo que ocorreu em 2018, habilitando oficialmente os estados a iniciarem a elaboração das respectivas diretrizes curriculares do “Novo” Ensino Médio.

Enquanto propositura para o “Novo” Ensino Médio, escola de tempo integral, liberdade de escolha dos itinerários formativos, currículos flexíveis, educação profissional e tecnológica foram aspectos que se fizeram presentes no campo discursivo do grupo hegemônico antes, durante e após a aprovação da Lei nº 13.415/2017. O trecho abaixo apresenta a descrição de uma das propagandas veiculadas pelo MEC, já tendo em vista o início da implantação da reforma.

[publicitário] Em 2022, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação apresenta, Novo Ensino Médio! [adolescentes] É real, agora, a gente vai poder escolher em qual área de conhecimento quer se aprofundar, e até escolher fazer uma formação profissional e tecnológica. [adultos] E nós, professores, vamos ajudar vocês a construir um projeto de vida, prepará-los para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. A qualidade da educação vai dar um salto. [publicitário] Novo Ensino Médio, deixe a educação transformar a sua história. Em breve, nas escolas de todo o país (MEC, 2021⁴⁰).

Apesar da Reforma do “Novo” Ensino Médio prometer uma série de mudanças e inovação, não é segredo que, assim como as demais reformas, a ênfase é na reforma curricular. É na reforma do currículo que se identifica a grande investida para alcançar a formação almejada frente ao modelo político, social, econômico e cultural vigente.

Diante do exposto, neste capítulo, será discutido como a Reforma do “Novo” Ensino Médio, de modo geral, segue estruturada no estado do Paraná e, em particular, como a PFO introduzida na respectiva reforma está organizada e apresenta tendências que indicam para a formação da sociabilidade capitalista. Finalizando, será discutido em que medida o currículo torna-se a peça-chave para as reformas educacionais, e as alternativas frente à realidade.

5.1 O “NOVO” ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: MARCOS REGULATÓRIOS E ORGANIZACIONAIS PARA A IMPLANTAÇÃO

Os encaminhamentos da Reforma do Ensino Médio em cenário Nacional ocasionaram, em 2016, a ocupação de escolas por estudantes do Ensino Médio de 22 estados, que se posicionavam contrários aos encaminhamentos reformistas em curso. No estado do Paraná, conforme divulgado pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), cerca de 1.194 escolas foram ocupadas pelos estudantes secundaristas, cuja pauta demarcava a luta contra a Reforma do Ensino Médio, tratada pelos estudantes como “deformação do ensino médio” (UBES, 2016). Diante desse movimento, o então governador Beto Richa (2011-2014 e 2015-2018) sinalizou que nenhuma alteração seria realizada sem um amplo debate, bem como afirmou que todas as disciplinas ofertadas seriam mantidas (Paraná, 2016).

Considerando que, em cenário nacional, os anos de 2017 e 2018 concentravam esforços para a aprovação das DCNEM/2018 e da BNCC, foi somente em 2019, já no governo Ratinho Junior (2019-2022 e 2023-2026), com o Secretário de Educação Renato Feder, acionista e ex-CEO da Multilaser, que ocorreu a largada para as alterações a serem implementadas. De acordo com Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 402), “o encaminhamento dado por parte da SEED e do CEE/PR para a aprovação do novo modelo curricular revela um percurso intrigante e um processo pouco democrático”, o que não guarda nenhuma surpresa, dado o alinhamento do governo Ratinho Junior às políticas encaminhadas desde o Golpe de 2016.

Segundo Silva, Barbosa e Körbes (2022), três momentos merecem ser demarcados no contexto do início da implantação da Reforma do “Novo” Ensino Médio no estado do Paraná: a Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 – DEDUC/DPGE/SEED, que dispôs sobre a alteração da matriz curricular do Ensino Médio na Rede Pública do estado do Paraná, a padronização do currículo, a redução pela metade da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes, bem como a inclusão do componente curricular Educação Financeira. Essa instrução foi indagada inclusive pela APP-Sindicato (2021), que

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>.

acusou a falta de debate da respectiva instrução junto às entidades sindicais e à comunidade escolar, no entanto, se manteve vigente. A falta de diálogo que já havia iniciado desde a MP nº 746/2016 no âmbito nacional se reproduziu no estado do Paraná.

Outro documento importante na Reforma do “Novo” Ensino Médio foi a aprovação da Deliberação CEE/PR nº 04/2021, que institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Apesar de a SEED alegar a participação da comunidade na elaboração desse documento, essa participação ficou restrita às consultas públicas, em um curto período, sem um amplo debate com toda a comunidade escolar. Esses encaminhamentos ocasionaram manifestos do Coletivo Humanidades, do Observatório do Ensino Médio da UFPR e do NESEF/UFPR, também da APP-Sindicato, os quais não foram acatados pela comissão (Silva; Barbosa; Körbes, 2022). Foi esse segundo marco, a aprovação da Deliberação CEE/PR nº 04/2021, ocorrida no dia 29 de julho de 2021, ainda em contexto de suspensão das aulas por motivo da pandemia da covid-19, que se iniciou o aligeirado processo para a implementação do “Novo” Ensino Médio no estado do Paraná.

Finalmente, para Silva, Barbosa e Körbes (2022), o terceiro marco foi a aprovação da Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 – DEDUC/DPGE/SEED, que estabeleceu a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná, a ser implantada gradativamente a partir de 2022.

Configurando-se como uma das dificuldades de se pesquisar um objeto em processo de implantação, principalmente no campo das políticas educacionais, é a constância de alterações normativas e instrucionais, das quais emergem dados importantes para análise. A Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021, por exemplo, foi revogada pela Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022 – DEDUC/DPGE/SEED, que dispôs a nova Matriz Curricular para o novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Neste trabalho, será demarcada essa instrução como o quarto marco regulatório do “Novo” Ensino Médio paranaense, da qual também serão extraídos dados para apresentar como a Reforma no estado do Paraná segue organizada. Ressalta-se que o esforço desta pesquisa será empreendido nas discussões em torno das alterações

curriculares, as quais, na visão da autora desta tese, são as que tonificam e reformam, possibilitando, por conseguinte, a formação de determinado tipo de sujeito, tal qual como requerido para a sociabilidade capitalista.

Seguindo o percurso para demonstrar como o “Novo” Ensino Médio está estruturado no estado do Paraná, foram organizados dois eixos de discussão: i) ampliação da carga horária e sua disposição entre a Formação Geral Básica (FGB) e os itinerários formativos (IF) e ii) oferta dos itinerários formativos e possibilidades de escolhas.

Conforme previsto na Lei nº 13.415/2017, o início da implantação a partir de 2022 contaria com a ampliação gradual da carga horária, sendo que, neste primeiro momento, os estados e o Distrito Federal deveriam ofertar a carga horária mínima de 1.000 horas anuais, ofertadas em 200 dias letivos, totalizando ao final do curso 3.000 horas, distribuídas entre a BNCC, o que ficou denominado FGB⁴¹, e os IF. Desse total de carga horária, a lei afirma que não poderá ultrapassar 1.800 horas para a FGB.

Dadas as exigências da Lei para a implementação do “Novo” Ensino Médio, o estado do Paraná optou, de modo geral, para as modalidades de oferta: Ensino Médio Regular, Escolas Cívico-Militares, Escolas do Campo, Escolas das Ilhas⁴², Escolas de Assentamentos e Acampamentos, Escolas Quilombolas, Escolas Indígenas e Escolas Bilíngue para Surdo. A composição de carga horária é apresentada na Tabela 2. Não seguem essa composição as Escolas de Tempo Integral, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica,

⁴¹ De acordo com a Instrução Normativa Conjunta nº 006/2021 – DEDUC/DPGE/SEED, a FGB é composta de competências e habilidades previstas na BNCC na etapa do Ensino Médio e no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, articulada como um todo indissociável, enriquecida pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural, local, do mundo do trabalho e da prática social, e organizada pelas Áreas de Conhecimento: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma das Competências e respectivas Habilidades das Áreas do Conhecimento serão mobilizadas pelos respectivos componentes curriculares (Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Matemática, Física, Química e Biologia). Na FGB, a oferta dos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa é obrigatória para as três séries do “Novo” Ensino Médio. O componente curricular Língua Inglesa tem oferta obrigatória, entretanto não nas três séries. Nas instituições de ensino Indígena, a FGB deve contemplar, nas três séries, a oferta obrigatória da Língua Kaingang, Guarani ou Xetá, conforme a comunidade de origem. Nas instituições de ensino que ofertam bilíngues para surdos, a FGB deve contemplar, nas três séries, a oferta obrigatória da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (Paraná, 2021).

as quais têm especificidades na relação carga horária/oferta, que não serão tratadas nesta pesquisa.

Tabela 2 – Disposição da carga horária do “Novo” Ensino Médio da rede pública paranaense.

ANO	FGB	IF	C.H. TOTAL
1º	800h	200h	1000h
2º	600h	400h	1000h
3º	400h	600h	1000h

Fonte: a própria autora a partir da análise da Instrução Normativa Conjunta nº 006/2022 – DEDUC/DPGE/SEED.

O que se evidencia, na disposição da carga horária, é que, para a FGB, o Paraná seguiu a orientação de não ultrapassar as 1.800 horas conforme a determinação da lei; no entanto, também não diminuiu drasticamente a carga horária da FGB, logo que a Lei prevê o máximo, mas não estabelece o mínimo destinado para esta parte da formação.

A Tabela 2 também demonstra que, ao longo do curso, a carga horária da FGB vai progressivamente diminuindo, à medida que se aumenta a parte do IF, “escolha” do aluno. Coloca-se “escolha”, entre aspas, já entrando no segundo eixo da apresentação, por três motivos: o primeiro, conforme já amplamente discutido (Kuenzer, 2020; Krawczyk; Ferretti; Silva, 2017; Ferretti, 2018; Corti, 2018; Maciel e Lima, 2020), porque é uma escolha restrita frente às dificuldades estruturais e de recursos humanos para ofertar tantos itinerários formativos; segundo porque o aluno não pode fazer a escolha pela ampla formação geral; e, terceiro, porque o Paraná consegue inovar o supostamente “inovador” e paradoxalmente estabelece como flexível uma parte obrigatória do currículo, ou seja, o aluno paranaense segue uma tríplice restrição na escolha.

Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 42-43), essa escolha, tão amplamente anunciada pela reforma, configura-se em uma falácia, uma vez que

⁴² As Escolas das Ilhas referem-se àquelas que são localizadas nas ilhas do Litoral do Paraná. Segundo a SEED (Paraná, 2023), “no contexto das ilhas do litoral paranaense, inserem-se comunidades diversas: tradicionais caiçaras, de pescadores e de artesãos, e comunidades que desenvolvem outras atividades, como as relacionadas ao turismo das ilhas”.

implanta, na verdade, “[...] um sistema em nome do qual os estados (e em muitos casos as próprias unidades escolares) estarão submetidos a um conjunto muito escasso de condições de trabalho e ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais”. Para os autores Krawczyk e Ferretti (2017), a responsabilidade de definir uma organização curricular em nível nacional, garantindo critérios mínimos de oferta para os estudantes, ficou restrita às possibilidades e escolhas dos estados, o que poderá acentuar a desigualdade educacional regional.

Para auxiliar na compreensão dos IF, é necessário retomar as definições de Itinerários Formativos e Unidades Curriculares, conforme a Instrução Normativa Conjunta nº 006/2022 – DEDUC/DPGE/SEED:

[...] Os Itinerários Formativos - IF compreendem **o conjunto de unidades curriculares que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho**, por isso devem ser orientados para o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens em Áreas do Conhecimento, garantindo o desenvolvimento cognitivo, procedimental e atitudinal (Paraná, 2022, p. 7-8, grifos nossos).

Diante da definição estabelecida pela Instrução Normativa Conjunta nº 006/2022, no modelo paranaense, a parte flexível do currículo, ou seja, os Itinerários Formativos, é composta de uma parte obrigatória (a PFO) e por uma parte eletiva (os Itinerários Formativos Integrados [IFI]), organizados a partir das áreas de conhecimento.

Na Nota Técnica do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) “Novo Ensino Médio: argumentos críticos e a experiência dos estados Ceará, Goiás e Paraná na gestão, em escolas selecionadas” (Rolon; Matijascic, 2023), um dos temas debatidos foi a questão da oferta dos itinerários formativos e do apontamento da falta de estrutura das redes de ensino estaduais e de infraestrutura das escolas, não permitindo implementar todos os itinerários formativos em todas as escolas.

Sobre esse tema, segundo a nota técnica, a solução encontrada pela Secretaria de Educação do Paraná “[...] foi criar itinerários integrados, e, nas grandes cidades, trabalhar com georreferenciamento da oferta de itinerários formativos em escolas localizadas próximas para o aluno poder ser alocado na escola que oferta o itinerário de sua escolha” (Rolon; Matijascic, 2023, p. 7), sendo de fato um desafio “[...] diversificar a oferta em municípios que contam com apenas

uma escola com uma única turma por série de ensino médio” (Rolon; Matijascic, 2023, p. 7).

Conforme evidenciado, a oferta dos IF constitui-se de fato um desafio frente à realidade das escolas paranaenses e, mesmo com a oferta dos IFI, não resolve o cerceamento dos jovens ao acesso dos conteúdos escolares dessa etapa formativa, nem mesmo o usufruto do direito de escolha, tão anunciado pela reforma.

Inicialmente, por meio da Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021, foram previstos dois IFI: o Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais e o Itinerário Formativo Integrado de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022 acrescentou a oferta do terceiro, o Itinerário Formativo Integrador de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse terceiro, criado para atender à demanda de escolas com ofertas de turmas de 2º ano únicas.

Essas alterações em tão curto período, sem dúvidas, apontam para a falta de um diagnóstico mais amplo das condições das unidades escolares em ofertar os itinerários formativos e dos impactos destes na formação dos jovens. Essa condição é reflexo do aligeirado processo de reforma, sem diálogo com a comunidade escolar, ponderando apenas pelo atendimento dos interesses em disputa junto ao projeto societário. Mais uma vez, é possível colocar em xeque a liberdade de “escolha”, pois o aluno que estuda em escolas de oferta de turmas de 2º ano únicas irá cursar o Itinerário Integrado das quatro áreas de conhecimento. Mas, e se ele quisesse escolher por um itinerário específico? Onde estaria sua possibilidade de escolha? A grande (i)novação do Paraná foi na composição de uma PFO, composta de unidades curriculares. Para as DCNEM/2018, as unidades curriculares são:

[...] elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é **desenvolver competências específicas**, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta (Brasil, 2018, p. 10, grifos nossos).

Dialogando com a perspectiva da BNCC, na Instrução Normativa

Conjunta nº 006/2022, as unidades curriculares são entendidas como “[...] o **conjunto de conhecimentos** que mobilizam saberes de mais de uma Área do Conhecimento, a partir da contextualização e da interdisciplinaridade” (Paraná, 2022, p. 7, grifos nossos).

A PFO faz parte da carga horária da formação flexível, que foi tão almejada pelos defensores da reforma conforme a Lei nº 13.415/2017, apresentada como a grande possibilidade para a melhoria da qualidade do Ensino Médio; no entanto, segue a mesma rigidez que foi tão criticada, pois ela é obrigatória a todos os estudantes do “Novo” Ensino Médio paranaense. O Quadro 6 a seguir aponta as unidades curriculares que compõem a PFO de acordo com cada modalidade de oferta do “Novo” Ensino Médio.

Quadro 6 – Oferta de unidades curriculares da PFO por modalidade de oferta.

Modalidade de oferta do “Novo” Ensino Médio	Unidades Curriculares
Ensino Médio Regular Escolas do Campo Escola Bilíngue para Surdo	Projeto de Vida
	Educação Financeira
	Pensamento Computacional
Escolas Cívico-Militares	Projeto de Vida
	Educação Financeira
	Cidadania e Civismo
	Pensamento Computacional
Escolas de Assentamento e Acampamento	Projeto de Vida
	Educação Financeira
	Introdução à Informática
Escolas Indígenas	Projeto de Vida
	Laboratório de Escrita e Produção Audiovisual
	Informática Básica e Robótica
Escolas das Ilhas	Projeto de Vida
	Educação Financeira
	Matemática Contextualizada
Escolas Quilombolas	Projeto de Vida
	Economia Comunitária
	Ancestralidade Negra e Luta por Direitos

Fonte: a própria autora a partir da análise da Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022 – DEDUC/DPGE/SEED.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, em linhas gerais, a PFO busca aproximar as unidades curriculares das especificidades de cada modalidade de oferta, no entanto, há três *conjuntos de conhecimentos* (Paraná, 2022) mobilizados em comum entre as ofertas, os quais serão discutidos no próximo subcapítulo. Esses três conjuntos de conhecimentos se expressam no Projeto de Vida, comum em todas as matrizes, nos conhecimentos referentes aos avanços das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (Pensamento Computacional, Introdução à Informática, Informática Básica e Robótica) e nos conhecimentos relacionados à Matemática Financeira e às práticas da vida cotidiana (Educação Financeira, presente em quase todas matrizes, e Economia Comunitária). Mesmo que não seja objeto desta pesquisa, é preciso destacar que, das modalidades de oferta apresentadas no Quadro 6, a que aparentemente apresentou algum grau de resistência foi a Educação Escolar Quilombola, que manteve o tema “Ancestralidade Negra e Luta por Direitos” como integrante da PFO, discussão importante para esta modalidade.

Ainda que existam muitas mazelas a serem debatidas no campo acadêmico em relação ao “Novo” Ensino Médio, como a precarização da oferta do noturno, a abertura para a oferta de parte da carga horária como educação a distância, a Educação de Jovens e Adultos, dentre outros, nesta pesquisa a análise se deterá na PFO no conjunto da reforma.

A partir desse panorama geral da organização do “Novo” Ensino Médio da rede pública do estado do Paraná, a análise se concentrará na PFO frente ao conjunto da reforma, mais especificamente a PFO do “Novo” Ensino Médio Regular, composta das unidades curriculares Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional.

Olhar especificamente para a PFO é importante para compreender que essas unidades curriculares escolhidas pela SEED/PR têm como objetivo “desenvolver competências específicas” (Brasil, 2018), que se fazem no conjunto das mudanças no mundo trabalho, das orientações dos organismos internacionais e na reforma pretendida pelo “Novo” Ensino Médio, com o intuito de formar um determinado tipo de jovem, de sujeito. É frente a essas inquietações que se pode considerar a terceira hipótese: na rede pública do estado do Paraná, a lei que rege o “Novo” Ensino Médio procura acentuar a formação para a sociabilidade capitalista introduzindo, no conjunto, uma PFO. Essa terceira hipótese se fundamenta

articulada à primeira e à segunda já discutidas ao longo da pesquisa, respectivamente sobre a necessidade de colocar em sintonia o desenvolvimento econômico e o sistema educacional, o que se busca por meio das reformas educacionais e do Ensino Médio particularmente, as quais são desenvolvidas influenciadas pelas transformações recentes do capitalismo global e no neoliberalismo. Ressalta-se que o modelo do “Novo” Ensino Médio da rede pública paranaense atende, a partir das suas opções para a implementação (dentre elas a PFO), às normativas do “Novo” Ensino Médio nacional, fundamentadas, por sua vez, pelas diretrizes e orientações dos organismos internacionais, tal qual como discutido ao longo dos capítulos anteriores.

5.2 A PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA OU A PARTE OBRIGATÓRIA PARA QUAL FORMAÇÃO?

A PFO encaminhada pelo “Novo” Ensino Médio paranaense traz em sua proposta contradições que implicam pensar sobre o próprio discurso de flexibilização do currículo para torná-lo atrativo aos jovens. Se uma das críticas que serviu de justificativa para a Reforma do Ensino Médio em nível nacional era a estrutura rígida do Ensino Médio, com treze disciplinas obrigatórias, o modelo paranaense, que estabelece como obrigatória a parte flexível, contraditoriamente também apresenta uma rigidez em sua constituição.

No entanto, diferente das treze disciplinas que guardavam especificidades enquanto conteúdos curriculares derivados das áreas de conhecimento específicas, a PFO guarda especificidades de formação de sujeitos que se articulam à formação do sujeito alinhado às demandas do século XXI.

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. **Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento,** permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. [...] **estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas** (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 36, grifos nossos).

A flexibilização proposta inicialmente enquanto inovação pode ser também a tradução da fragmentação da educação, que resulta, além da

distribuição desigual de conhecimentos (Kuenzer, 2017), verificável na forma diversa a que o “Novo” Ensino Médio tende a se organizar em nível nacional, e mesmo em nível paranaense, nas diferenças entre redes públicas e privadas e, mais especificamente na PFO, a obrigatoriedade de unidades curriculares que tendem a alinhar-se a projetos educacionais economicistas. É sob esse viés que a PFO é analisada, tendo em vista, de um lado, a proposta pela qual é anunciada pela SEED/PR, de outra, a leitura crítica necessária para a sua constituição.

Embora a PFO seja tratada aqui como a opção da SEED/PR, é relevante destacar que esta não ocorreu de forma aleatória, mas seguiu alinhada às DCNEM/2018 e à BNCC/2018, atendendo às orientações da Portaria nº 1.432/2018, que estabeleceu os referenciais para elaboração dos itinerários formativos. De acordo com a respectiva portaria, os IF precisam ser organizados por eixos estruturantes – Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural, Empreendedorismo –, que, além de integrarem e integralizarem os diferentes arranjos, devem:

[...] criar oportunidades para que os estudantes vivenciem **experiências educativas** profundamente **associadas à realidade contemporânea**, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam **produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros** (Brasil, 2018, p. 1, grifos nossos).

Conforme objetivos propostos pela portaria, não há dúvidas de que se está diante de propostas curriculares pautadas em perspectivas mercadológicas, de fragmentação e minimização do saber socialmente construído, que colocam, ilusoriamente, a juventude em condição de protagonista. Mas, fundamentalmente, o que fazem é negar-lhes o acesso às condições mínimas para pensar as relações com o mundo de forma crítica e consciente, que é o acesso aos conteúdos historicamente construídos. Sobre esse tema, Costa (2023) afirma que:

No Estado do Paraná, a SEED/PR criou disciplinas de teor utilitarista e até mesmo motivacional; desse modo, **ampliou o currículo, mas diminuiu as perspectivas de acesso ao conhecimento científico, ao conhecimento historicamente**

acumulado e à formação do pensamento crítico dos filhos da classe trabalhadora ao diminuir da carga horária disciplinas fundamentais à formação humana, filosófica, sociológica, histórica, artística, estética e cultural, limitando sobremaneira a perspectiva transformadora da educação (Costa, 2023, p. 16-17, grifos nossos).

Dialogando com essa perspectiva, é possível citar Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p. 11), os quais alertam que a sociedade está vivendo um momento na história da política educacional brasileira que apresenta grande capacidade de retomar a tendência minimalista de reforma educacional tal qual já realizada nos anos de 1990, em que. “[...] o praticismo e o presentismo – cujo conhecimento se definiria na peculiaridade do que se considera ‘socialmente útil’ a determinado segmento da população [...]”. Esse direcionamento, por sua vez, se insere em uma lógica muito maior, que é a formação do “novo” trabalhador, o que aqui será discutido como a formação para a sociabilidade capitalista.

Como já apresentado anteriormente, a PFO da oferta do “Novo” Ensino Médio Regular é composta de três unidades curriculares⁴³: Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional. A Figura 2, a seguir, possibilita realizar as discussões aproximando os eixos estruturantes e as unidades curriculares da PFO.

⁴³ O **Projeto de Vida** acontece com aulas durante todo o Ensino Médio, sendo duas aulas semanais no 1º ano, uma no 2º ano e uma no 3º ano. A **Educação Financeira** também acontece durante todo o Ensino Médio, com duas aulas semanais em cada um dos anos. O **Pensamento Computacional** acontece apenas no 1º ano com duas aulas semanais (Paraná, 2022).

Figura 2 – Relação entre os eixos estruturantes dos Itinerários Formativos e as unidades curriculares da PFO.



Fonte: a própria autora a partir da análise da Portaria nº 1.432/2018 e da Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022 – DEDUC/DPGE/SEED.

A Figura 2 aponta a relação que a SEED/PR estabelece entre as unidades curriculares da PFO e os eixos estruturantes orientados pela Portaria nº 1.432/2018. É perceptível que cada unidade curricular da PFO está vinculada a um ou mais eixos estruturantes conforme orientado pela Portaria nº 1.432/2018. Por sua vez, cada eixo estruturante é desdobrado em uma característica da sociedade do século XXI, tal qual como difundido pelos organismos internacionais. Nessa figura, é possível perceber que as unidades curriculares da PFO estão interligadas com todos os eixos estruturantes, Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

O Projeto de Vida, por sua vez, é a unidade curricular que integra todos os eixos estruturantes e as demais unidades curriculares. O Projeto de Vida é de obrigatoriedade nacional, cujo princípio da liberdade de escolha, da flexibilização e do protagonismo dos jovens se faz presente no campo discursivo, apesar de aparentemente ocultar a responsabilização e desresponsabilização. De um lado, a responsabilização dos jovens por suas escolhas, bem como pelos eventuais fracassos, e a desresponsabilização por parte do Estado.

As características *Sociedade da Informação*, *Sociedade da Criatividade e da Inovação*, *Sociedade desafiada por questões sociais e ambientais* e *Sociedade da incerteza, volatilidade e mudança*, embora vinculem-se diretamente a apenas um eixo estruturante, têm como base um núcleo de discussão frente à *Sociedade Capitalista Neoliberal*.

A discussão sobre a Sociedade da Informação não é recente no campo educacional, desde o Relatório Delors (1998) tem sido bastante enfatizada. Segundo o relatório, as inovações no campo tecnológico realizadas ao longo do século XX significam “[...] uma dimensão não puramente tecnológica, mas essencialmente econômica e social” (Delors, 1998, p. 186), sendo que esta tende a ser rapidamente ampliada em todo o mundo. Dentre esses avanços, o relatório Delors chama atenção para as novas tecnologias da informação, que “[...] transformam as sociedades em que se instalam, modificando as relações de trabalho e criando, à margem do mundo real, um mundo virtual cujas promessas e perigos são ainda muito difíceis de avaliar” (Delors, 1998, p. 186). Diante do fato, o referido relatório enfatizou a necessidade de a Unesco criar um observatório para acompanhar, esclarecer e avaliar, na perspectiva do século XXI, duas questões: uma de realizar a “pilotagem” intelectual da comunidade internacional e outra de esclarecer uma via de futuro referenciada para a qual a sociedade moderna avança.

Atenta às mudanças em processo, a Unesco vem desde o final do século XX e início do século XXI, por meio da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação,⁴⁴ discutindo questões referentes à Sociedade da Informação, reafirmando a necessidade de passar a se pensar na Sociedade do Conhecimento. Em 2015, apresentou, ainda, o relatório “Renovando as visões da sociedade do conhecimento para a paz e o desenvolvimento sustentável” (Mansell; Tremblay, 2015), que ampliou ainda a perspectiva da sociedade do conhecimento, afirmando que “a visão das sociedades do conhecimento deve ser aquela que reafirma as

⁴⁴ “Em 2005, a UNESCO participou da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação (CMSI), tendo sugerido que o termo sociedade da informação fosse mudado para sociedades do conhecimento. Em seu Relatório Mundial, “Rumo às Sociedades do Conhecimento”, elas foram definidas como sociedades que se beneficiam de sua diversidade e de suas capacidades de incentivar o compartilhamento do conhecimento. Essas sociedades oferecem muitas oportunidades novas para o desenvolvimento com apoio de inovações tecnológicas e participação em larga escala na produção e no consumo de informação. O relatório apontou quatro dimensões das sociedades do conhecimento: liberdade de expressão e liberdade de informação, acesso universal à informação e ao conhecimento, educação de qualidade para todos e respeito à diversidade linguística e cultural” (Mansell; Tremblay, 2015, p. 1).

aspirações fundamentais para sociedades do conhecimento pacíficas e sustentáveis de forma a considerar os interesses de todos os atores envolvidos” (Mansell; Tremblay, 2015, p. 11).

Diante das discussões aqui apresentadas, pode-se inferir que os eixos estruturantes dos itinerários formativos não se inserem no debate restritivo da Sociedade da Informação, mas é ampliado em torno da Sociedade do Conhecimento. Em crítica à Sociedade do Conhecimento, Duarte (2008, p. 13) afirmou que esta é “[...] uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”, além disso traz consigo algumas ilusões: i) que o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, por meio das TICs; ii) que a mobilização das habilidades é mais importante do que a aquisição de conhecimentos teóricos e possibilita lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano; iii) o conhecimento é uma construção subjetiva resultante de processos semióticos e intersubjetivos; iv) os conhecimentos têm o mesmo valor; v) o apelo à consciência dos indivíduos constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade (Duarte, 2008).

As críticas tecidas por Duarte (2008) no início do século XXI têm grande validade para se pensar a fundamentação dos eixos estruturantes orientadores para os itinerários formativos do “Novo” Ensino Médio, que, pode-se inferir, buscam estruturar a oferta de itinerários formativos que preparem o sujeito para as demandas do século XXI, frente às mudanças do aparato técnico-produtivo e aprofundamento das políticas neoliberais.

É possível observar, a partir dessa lógica, de acordo com as orientações da Portaria nº 1.432/2018, as relações entre os eixos estruturantes, as características da sociedade para a proposição e os conhecimentos e habilidades requeridos à formação do sujeito (Quadro 7).

Quadro 7 – Relação entre os eixos estruturantes e as habilidades requeridas para a formação do sujeito.

Eixo Estruturante	Características	Conhecimento e habilidades requeridos
Investigação Científica	Sociedade da Informação	Que permitam aos estudantes acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados sobre os mais diferentes assuntos, seja para compreender e intervir na realidade, seja para lidar de forma crítica, reflexiva e produtiva com a quantidade cada vez maior de informações disponíveis.
Processos Criativos	Sociedade cada vez mais pautada pela criatividade e inovação.	Que possibilitem aos estudantes aprenderem a utilizar conhecimentos, habilidades e recursos de forma criativa para propor, inventar, inovar.
Mediação e Intervenção Sociocultural	Sociedade desafiada por questões socioculturais e ambientais.	Que permitam aos estudantes atuar como agentes de mudanças e de construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável.
Empreendedorismo	Sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente.	Que permitam aos estudantes se adaptar a diferentes contextos e criar oportunidades para si e para os demais.

Fonte: a própria autora a partir da análise da Portaria nº 1.432/2018 (Brasil, 2018, p. 3-6).

A partir das análises aqui empreendidas, é possível inferir que o objetivo desses estruturantes, para além das proposições escritas no corpo da lei, é possibilitar a oferta de itinerários formativos que formem os sujeitos aptos para viverem na sociedade da informação, marcada pela ampliação do acesso a informações e não ao conhecimento, de compreenderem que as transformações no mundo do trabalho colocam a sociedade frente a incertezas e mudanças constantes, as quais, associadas aos desafios de ordem socioculturais e ambientais, gerados pela própria produção e exploração da sociedade vigente, colocam em iminência a

necessidade de sujeitos criativos, não para questionar a realidade determinada e determinante da sociedade capitalista, mas para garantir a sua perpetuação.

Sob essa inferência, é possível analisar as unidades curriculares da PFO do modelo paranaense. Em 2022, a SEED/PR, em parceria com a EduFuturo⁴⁵, publicou o primeiro Caderno de Itinerários Formativos, mais tarde atualizado pelo Caderno de Itinerários Formativos 2023, que apresenta o quadro de conteúdo a ser trabalhado em cada uma das unidades curriculares. A partir do conteúdo deste caderno, foi elaborado um quadro com a síntese dos objetos do conhecimento a serem trabalhados em cada uma das unidades curriculares, buscando compreender como estes dialogam com a formação da força de trabalho e da sociabilidade capitalista.

Para começar, será abordado o Pensamento Computacional, aquele que ocupa menos espaço em termos de número de aulas, no entanto, mobiliza uma discussão importante em relação à formação do sujeito. O Quadro 8 a seguir apresenta os objetos do conhecimento a serem trabalhados na respectiva unidade:

Quadro 8 – Síntese dos Eixos e Objetos do Conhecimento de Pensamento Computacional.

UNIDADE CURRICULAR	ANO/AULAS	EIXO/OBJETOS DO CONHECIMENTO
Pensamento Computacional	1 ano 2 aulas semanais	1. Lógica de Programação. 2. Linguagem de Programação Visual. 3. Linguagem de Programação Javascript. 4. Linguagem de Programação Javascript e Scratch. 5. Portfólio e organização de projetos. 6. Github. 7. Linguagem: HTML e CSS. 8. Orientação profissional.

Fonte: a própria autora a partir da análise do Caderno de Itinerários Formativos (Paraná, 2023).

⁴⁵ Instituição que se denomina especialista em “[...] produzir soluções humanas por meio de tecnologia”, utilizando gamificação, inteligência artificial, entre outras (EduFuturo, 2023, s.p.). Tem parceria a Microduino, uma multinacional de tecnologia educacional com o compromisso de contribuir para a formação de solucionadores de problemas, e a Paliggo, uma plataforma “open-source hardware”, cuja perspectiva se insere na Cultura Maker.

O quadro-síntese referente ao Pensamento Computacional permite visualizar conteúdos estritamente do campo da Ciência da Computação, o que não é problema, considerando que faz parte de um campo de estudo cientificamente elaborado. A questão se coloca no como esta é entendida no conjunto da PFO, especificamente, e da Reforma do “Novo” Ensino Médio em geral. Segundo Raabe, Couto e Blikstein (2020), pode-se pensar o Pensamento Computacional a partir de quatro abordagens: i) Letramento Computacional; ii) Pensamento Computacional; iii) Demanda de Mercado; iv) Equidade e Inclusão.

A primeira abordagem, Letramento Computacional, segundo os autores Raabe, Couto e Blikstein (2020), nasceu em 1967, com a linguagem da programação, período em que autores já passaram a apontar a possibilidade do uso dos computadores para o processo de ensino-aprendizagem. A segunda, Letramento Educacional, por sua vez, é retomada em 2006 por Jeannete Wing, que passou a defender que a forma de pensar da ciência da computação poderia ser aplicada não somente na área da computação, mas também na vida cotidiana, também em outras disciplinas. Nesse sentido, Wing defendia que o pensamento computacional deveria constituir-se em habilidade para qualquer um, inclusive para crianças (Raabe; Couto; Blikstein, 2020).

Demanda de Mercado, terceira abordagem, surge em 2013, com o lançamento de uma iniciativa da Code.org (organização norte-americana sem fins lucrativos) de ampliar o ensino da computação nas escolas de educação básica americana, o que se expande em nível mundial. A iniciativa foi fortemente apoiada pela Microsoft, Amazon, Facebook e Google, gigantes do ramo da computação. Segundo Raabe, Couto e Blikstein (2020, p. 43), nessa abordagem, “é enfatizada a aprendizagem da programação como uma habilidade que pode abrir portas para um futuro melhor”. A quarta e última abordagem, Equidade e Inclusão, refere-se à necessidade do Pensamento Computacional para o exercício pleno da cidadania: “Em um mundo permeado por computação, as pessoas que não tiverem conhecimentos básicos poderão gradativamente ser excluídas das possibilidades de participação” (Raabe; Couto; Blikstein, 2020, p. 43-44).

As quatro abordagens nos fornecem dados importantes para pensar a relação do Pensamento Computacional frente à reforma. Observa-se que as duas primeiras abordagens se colocam em uma discussão de caráter conceitual, pensando a especificidade da programação, da linguagem computacional, diferente

da terceira abordagem, que se coloca em uma lógica de mercado, que trata, além de vender a mercadoria computacional, formar o consumidor dela. Por fim, a quarta abordagem, em eminência a partir da lógica de mercado, que é o Pensamento Computacional como imprescindível para a Equidade e Inclusão.

Mas, de que equidade e inclusão é possível falar? Equidade na oferta de Pensamento Computacional em escolas que não têm sequer estrutura física e aparelhos adequados, ou equidade na formação de alunos que são desprovidos de qualquer recurso das Tecnologias da Informação e da Comunicação? A inclusão na lista de consumidores que cada vez mais se alimentam deste mercado, no mercado de trabalho no ramo tecnológico, para poucos, ou nas novas formas de trabalho precarizados e plataformizados como IFood, Uber, entre outros?

Essas não são questões a serem respondidas por uma unidade curricular isolada, mas carece de análise na totalidade da PFO. Para somar-se a essa questão, reafirma-se, aqui, o objetivo do Pensamento Computacional apresentado no Caderno de Itinerários Formativos (Paraná, 2023, p. 9), segundo o qual “não se trata apenas do conhecimento das TDIC, mas sim a forma como esses são utilizados no cotidiano, trabalhados sob a perspectiva dos quatro pilares da educação: saber ser, saber conhecer, saber fazer, saber conviver”. Destaca-se também aqui a retomada do Relatório Delors nesta proposta.

Agora, será analisada a unidade Educação Financeira, presente durante todo o curso do Ensino Médio com duas aulas semanais.

Quadro 9 – Síntese dos Eixos e Objetos do Conhecimento de Educação Financeira.

	1º ano 2 aulas semanais	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Educação Financeira. 2. Organização e planejamento financeiro. 3. Origem e destino do dinheiro. 4. Aumento da renda. 5. Endividamento. 6. Planejamento de gastos e endividamento. 7. Empreendedorismo. 8. Concretização de metas de consumo.
Educação		<ol style="list-style-type: none"> 1. A Educação Financeira. 2. O dinheiro: Real, Dólar e o Euro.

Financeira	2º ano 2 aulas semanais	3. Administração dos recursos públicos. 4. Economia Nacional e Internacional. 5. Faça o dinheiro trabalhar por você.
	3º ano 2 aulas semanais	1. A Educação Financeira. 2. Controle de receitas e Despesas. 3. O mundo do trabalho. 4. Empreender. 5. Abertura de um negócio: estrutura e funcionamento. 6. O Cooperativismo. Empreendimento. Cooperativa de crédito. 7. Princípios de economia.

Fonte: a própria autora a partir da análise do Caderno de Itinerários Formativos (Paraná, 2023).

Inicialmente, vale apontar o objetivo da Educação Financeira, de acordo com o Caderno de Itinerários Formativos (Paraná, 2023, p. 44, grifos nossos):

Espera-se que a Educação Financeira, sendo viabilizada de forma intencional no espaço escolar, contribua com a construção das competências necessárias **para que os estudantes enfrentem os desafios sociais e econômicos da sociedade, além dos seus próprios, com mais segurança**, domínio, controle e conhecimento técnico do tema, entendendo que essa **atitude faz parte de seu exercício de cidadania**.

Em um cotejamento entre o objetivo proposto e os objetos de conhecimento apresentados no Quadro 9, é possível estabelecer uma afirmação: a Educação Financeira ofertada na PFO não se refere à área financeira da matemática, mas ao arranjo de formação do sujeito acrítico, que não questiona as bases de exploração e acumulação do sistema capitalista, mas busca, frente às dificuldades sociais e econômicas (frente à pobreza, à miséria, à fome, à desigualdade e ao desemprego), saídas para sobreviver. Essa saída ofertada a partir de conhecimentos básicos de finanças e empreendedorismo, em que o sujeito é responsabilizado diariamente por seu sucesso ou fracasso.

Destaca-se, aqui, que a unidade curricular Educação Financeira, que se apresenta no inovador “Novo” Ensino Médio não é nova no Brasil, uma vez que

tem sido aplicada em escolas-pilotos desde 2010, conforme apresentado no relatório “La educación financiera en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas” do Banco de Desarrollo de América Latina – CAF (2013).

Según lo recomendado por la OCDE, la finalidad y el contenido de la estrategia nacional de educación financiera se determinó mediante una evaluación de las necesidades del público objetivo. Las encuestas indican que una porción significativa de la población brasileña carece de la experiencia necesaria para manejar en forma adecuada sus finanzas personales y posee bajos niveles de ahorro e inversión en comparación con el consumo. Esto determinó un programa de educación financiera que hace hincapié en la gestión financiera personal, así como en el impacto de las acciones individuales en la economía. La estrategia brasileña señala que la educación financiera no solo debe ser informativa, sino que debe guiar a los individuos, ya que estos consumen, ahorran e invierten de manera responsable y consciente, lo cual proporciona una base más segura para el desarrollo del país (Coremec, 2010). Las autoridades brasileñas resaltan que la gente financieramente educada está mejor preparada para cumplir objetivos, tanto individuales como colectivos, con lo que contribuyen a una base más sólida para el desarrollo del país (CAF, 2013, p. 53).

Conforme aponta o relatório, a Educação Financeira constitui-se em uma orientação da OCDE a ser desenvolvida nos países a partir de uma avaliação da questão. No Brasil, os dados apontaram que uma grande parte da população não sabia lidar com suas finanças, por isso a Educação Financeira se fazia emergente, não apenas como informação, mas como orientação, a fim de contribuir para o alcance dos objetivos pessoais e de desenvolvimento do país. A partir desses dados foi criado, em 2010, a Estratégia Nacional de Educação Financeira, mais tarde, em 2020, alterada pela Nova Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF).

Em 2021, o MEC criou o Programa Educação Financeira nas Escolas, cuja pretensão foi capacitar 500 mil professores e disseminar o conhecimento para 25 milhões de alunos do Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2022). No estado do Paraná, a Educação Financeira foi inserida, desde 2021, na matriz curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública de educação.

Diante do exposto, objetiva-se destacar que a oferta da Educação Financeira segue também orientações dos organismos internacionais, no caso, da OCDE, o que está vinculado à segunda hipótese deste estudo. Essa orientação é

para além das contribuições que os conteúdos de base da matemática financeira podem apresentar, ela se insere em um campo de acomodação de um determinado tipo de formação.

A Educação Financeira acomoda na formação em nível médio, mais que a empregabilidade, a trabalhabilidade, uma vez que mostra que é possível gerar renda sem necessariamente obter emprego; diante disso, só dependeria de cada um, movido pelo espírito criativo, mesmo diante das mudanças, das incertezas e da volatilidade da sociedade do capital, encontrar formas de sobrevivência. Talvez seja possível afirmar que o que de mais novo a Educação Financeira da PFO apresenta é o foco na formação do sujeito empreendedor, dessa vez muito mais contundente do que nas propostas iniciais. Esse argumento pode ser considerado tão forte que a carga horária de Educação Financeira (duas aulas semanais durante os três anos do curso) ultrapassa inclusive a carga horária de Projeto de Vida (duas aulas semanais no 1º ano do curso, uma aula semanal no 2º ano e uma aula semanal no 3º ano), apesar de o Projeto de Vida ser o carro-chefe da formação desse sujeito, por isso presente não só no “Novo” Ensino Médio do Estado do Paraná, mas em todos os estados e no Distrito Federal. Resta aprofundar quem é esse sujeito empreendedor.

Segue-se, agora, para a análise da última unidade curricular da PFO, que não é exclusividade do Paraná, estando presente em todo o Brasil, haja vista ser um componente articular da Reforma do “Novo” Ensino Médio, orientado pelos documentos oficiais.

A partir das orientações da BNCC/2018 e das DCNEM/2018, o Caderno de Itinerários Formativos (Paraná, 2023, p. 12) afirma que:

É função da escola, além de promover a aprendizagem dos conhecimentos científicos e culturais historicamente construídos/produzidos pela humanidade, despertar os sonhos, a busca de propósitos e, com isso, o sentimento de pertencimento do jovem ao encontrar/ (re) conhecer seu lugar no mundo. Por isso, quando se fala em Projeto de Vida, **faz-se necessário abordar a importância da educação socioemocional** que deve estar alinhada com as demandas globais e locais da educação, seguindo os quatro pilares da educação: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser** (Paraná, 2023, p. 12, grifos nossos).

Conforme apresentado no Caderno de Itinerários Formativos, pode-se dar longa vida ao Relatório Delors (1998), retomado em quase todas as unidades

curriculares. Com ênfase no desenvolvimento das competências socioemocionais, os objetos do conhecimento a serem trabalhados no Projeto de Vida seguem a seguinte disposição:

Quadro 10 – Síntese dos Eixos e Objetos do Conhecimento de Projeto de Vida.

UNIDADE CURRICULAR	ANO	EIXO/ OBJETOS DO CONHECIMENTO
Projeto de Vida	1º ano 2 aulas semanais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Projetando meus ideais. 2. Habilidades Socioemocionais. 3. Habilidades para a vida Pessoal e Profissional. 4. Profissões – Eixo Tecnológico. 5. Profissões – Eixo Exatas. 6. Profissões – Eixo Linguagens, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 7. Profissões – Eixo Ciências da Natureza. 8. Projetando o Futuro Profissional – Escolha do Itinerário Formativo de Aprofundamento.
	2º ano 1 aula semanal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juventude na Sociedade Contemporânea: Incertezas e Decisões. 2. O que compõe o Projeto de Vida. 3. Juventude e Tecnologia. 4. Futuro do Trabalho, Mudanças Sociais e Mudanças no Mundo do Trabalho. 5. Liderança, Mediações de Conflitos e Trabalho Colaborativo. 6. A Importância da Comunicação Afetiva e Resiliência. 7. Profissões do Século XXI.
	3º ano 1 aula semanal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etapas do Projeto de Vida. 2. Qualificação do Projeto de Vida. 3. O preparo para os exames seletivos. 4. Networking, Redes Sociais e Empregabilidade. 5. Escritório de Ideias. 6. Formação de Líderes.

		7. Trajetória Profissional e Projeto de Vida. 8. Consolidação: etapa final do Projeto de Vida.
--	--	---

Fonte: a própria autora a partir do Caderno de Itinerários Formativos (Paraná, 2023).

Conforme observado no Quadro 10, os objetos de conhecimentos propostos para o 1º ano tratam, pois, de apresentar os campos de atuação, e segundo a SEED/PR (2023), devem embasar a escolha do aluno pelo itinerário formativo, a ser cursado a partir do 2º ano, além de enfatizar as competências socioemocionais, conforme orientado pelos organismos internacionais.

Já no 2º ano, os objetos tratam primeiramente de apresentar a sociedade da incerteza, das mudanças, da volatilidade, sem deixar de apresentar as demandas frente ao futuro do mundo do trabalho, importantes para se pensar as profissões do século XXI e, a partir daí, dar base para que os alunos elaborem seus projetos de vida. Finalmente, no 3º ano, é chegado o momento da elaboração do Projeto de Vida, do estabelecimento das metas e estratégias para o alcance dele.

Sobre o Projeto de Vida no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, Silva e Estormovski (2023, p. 11, grifos nossos) afirmam que este:

[...] visibiliza a aproximação entre os **campos afetivo e econômico**, exacerbando a preocupação para a definição, pelos estudantes, de um objetivo existencial. Este, além de ser apresentado como factível a partir de determinados valores e de certas condutas individuais e subjetivas (**como as que conduzem ao protagonismo e à flexibilidade**), se articula a escolhas profissionais assertivas, mesmo que isso possa induzir a uma autorresponsabilização prematura dos estudantes.

A interessante afirmação sobre a aproximação entre os campos afetivo e econômico possibilitada pelo Projeto de Vida permite acrescentar mais uma discussão: para além dessa aproximação, há a conformação que se desenvolve a partir do momento em que a ênfase é colocada no sujeito, sem se questionar as bases materiais. Não se questiona a desigualdade produzida pela sociedade capitalista, mas a dissimula no processo de responsabilização do jovem.

A análise individual de cada uma das unidades curriculares que compõem a PFO fornece pistas importantes sobre a objetividade delas na formação do sujeito; entretanto, a análise do conjunto das três unidades curriculares articuladas aos eixos estruturantes dos itinerários formativos oferece argumentos para reafirmar, aqui nesta pesquisa, que a Reforma do “Novo” Ensino Médio, em seu

conteúdo, tem como finalidade adequar a força de trabalho às necessidades da sociabilidade capitalista, e que a PFO no estado do Paraná traduz, no conjunto das unidades curriculares, os conteúdos inerentes a essa formação.

5.3 A PFO E A FORMAÇÃO DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA: TENDÊNCIAS PREDOMINANTES

Compreendido o desenho curricular assumido pela PFO e as relações estabelecidas entre si e com os eixos estruturantes dos Itinerários Formativos, vale retomar a tese desta pesquisa, de que se na forma as iniciativas de remodelar o Ensino Médio são distintas, elas, no entanto, em seu conjunto, portanto, em seu conteúdo, perseguem a mesma finalidade: adequar a futura força de trabalho às necessidades da sociabilidade capitalista.

Tomando como objeto de estudo a Reforma do “Novo” Ensino Médio e o modelo paranaense e reconhecendo os desafios de se trabalhar com um objeto contemporâneo, cujo primeiro ciclo do “Novo” Ensino Médio se encerra após a conclusão desta pesquisa, serão discutidas as tendências predominantes para a formação da sociabilidade capitalista identificadas no estudo aqui realizado, conforme se observa na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Relação entre as categorias da sociabilidade, os eixos estruturantes dos Itinerários Formativos e a PFO.



Fonte: a própria autora a partir das categorias extraídas do estudo.

Para que seja possível identificar as tendências predominantes para a formação da sociabilidade capitalista presentes na PFO, é preciso fazer uma breve análise da imagem. A Reforma do “Novo” Ensino Médio tem como base de sustentação a sociedade capitalista neoliberal, a qual está sempre voltada a garantir a perpetuação da acumulação capitalista, para a qual a formação e o controle da força de trabalho são essenciais. O Ensino Médio é a etapa final da educação básica, portanto, a etapa de estrangulamento das reformas educacionais.

A Reforma do “Novo” Ensino Médio teve no campo discursivo a pauta do atendimento dos interesses formativos dos jovens, a partir de currículo mais atrativo, que fosse capaz de desenvolver o protagonismo dos jovens. Para tanto, a ênfase da reforma é na flexibilização curricular e no aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, sendo este segundo uma meta constituída desde o PNE (2014/2024). A flexibilização do currículo e a possibilidade de escolha tornaram-se a marca registrada da reforma, associada a uma política de centralização curricular (Cássio, 2018), que prometia reduzir as desigualdades educacionais brasileiras, a BNCC. Do ponto de vista normativo, as DCNEM/2018 imprimiram os eixos estruturantes para os Itinerários Formativos, a parte flexível do currículo, que passou a ocupar grande parte da carga horária das disciplinas da formação geral.

Essa conjectura, por sua vez, não se compõe em um projeto educacional que considere as especificidades brasileiras, mas tem a sua constituição nas orientações dos organismos internacionais, em que o binômio educação-economia é inseparável, conforme já discutido ao longo desta pesquisa. Sem perder de vista a importância da *produtividade* e da *competitividade* para a formação do capital humano, as discussões em torno do processo de ensino-aprendizagem são deslocadas para a *aprendizagem*, em que as habilidades e competências são resgatadas como o carro-chefe para a formação dos sujeitos.

Os eixos estruturantes – *Empreendedorismo, Investigação Científica, Mediação e Intervenção Cultural e Processos Criativos* – para os Itinerários Formativos vêm padronizar não o desenho curricular para o “Novo” Ensino Médio dos estados, mas o ponto central para a formação de um determinado tipo de sujeito em âmbito nacional. Especificamente no modelo paranaense, a partir da hipótese levantada, o cumprimento dessa agenda formativa está sobretudo na PFO, a parte que compõe a tão anunciada parte *flexível* do currículo, no entanto, é

obrigatória a todos os estudantes. A partir dos estudos empreendidos sobre as unidades curriculares da PFO – Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional –, infere-se que a formação para a sociabilidade capitalista se dá a partir de duas tendências predominantes: a primeira é a *formação para a conformação*, e a segunda, a *formação para a composição da força de trabalho*⁴⁶, ou seja, para composição do conjunto de pessoas que compõem a força de trabalho, sendo elas ocupadas ou não. A ordem da apresentação das tendências não interfere no grau de complexidade por ela estabelecida, haja vista que ambas se complementam e se articulam e convergem para a formação de um *neossujeito*.

A *formação para a conformação* – escrita entre parênteses – é neste estudo apontada como uma tendência predominante do “Novo” Ensino Médio da rede pública do estado do Paraná, especificamente a partir da PFO, por compreender que o conjunto das unidades curriculares Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional desempenham um papel de formação que molda um determinado tipo de sujeito, que se requer passivo para não questionar as bases da produção e exploração capitalista, mas reativo frente à busca pela inserção nas relações do modo de produção, mesmo diante das transformações no mundo do trabalho (Antunes; Alves, 2004; Antunes, 2018; Tonelo, 2020). Vale destacar que, mais precisamente a partir da segunda década do século XXI, têm crescido as alusões e análises sobre grandes transformações na organização e natureza das relações de trabalho associadas à utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação, as quais se acentuam com as propostas da indústria 4.0 (Filgueiras; Antunes, 2020). Essa afirmação pode ser fundamentada na discussão de Dardot e Laval (2016, p. 329, grifos nossos), os quais afirmam que:

A grande novidade reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e mais perene. Em uma palavra, a novidade consiste em promover uma “reação em cadeia”, produzindo “sujeitos empreendedores” que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram.

⁴⁶ Para essa tendência, será utilizado o conceito de força de trabalho do IBGE, considerada como o conjunto das pessoas de 14 anos ou mais de idade que estavam ocupadas ou desocupadas na semana de referência (IBGE, 2022b).

Esse princípio de *formação para a conform(ação)* e modelagem dos jovens do Ensino Médio pode ser verificado claramente nas unidades curriculares Projeto de Vida e Educação Financeira. O Projeto de Vida ativa nos jovens o “protagonismo” para realizar “escolhas” sobre seu futuro profissional, a partir da construção do projeto de vida. Alimenta as perspectivas do sonho e pauta a resiliência como imprescindível frente ao mundo das incertezas (ver Quadro 10).

Essa liberdade de escolha pregada pelo “Novo” Ensino Médio, reforçada no Projeto de Vida, se fundamenta na investida da formação do *neossujeito* “[...] como proprietário de ‘capital humano’, capital que ele precisa acumular por escolhas esclarecidas, amadurecidas por um cálculo responsável de custos e benefícios” (Dardot; Laval, 2016, p. 346). Aos jovens do Ensino Médio é delegada a responsabilidade individual em relação a cada uma de suas escolhas e, conseqüentemente, de suas conseqüências.

Na Educação Financeira, essa *formação para a conform(ação)* se expressa na própria ênfase aos princípios do empreendedorismo, o que é reforçado no Projeto de Vida, e se constitui em um dos eixos estruturantes do Itinerário Formativo, que empurra os jovens mais uma vez a responsabilizar-se pela sua trajetória, na medida em que oferece alternativas à sociedade marcada pela instabilidade no mundo do trabalho. (ver Quadro 9). Nessa tendência, a ênfase é no empreendedorismo:

[...] injunge-se a conformar-se intimamente por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilização exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. **Especialista de si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo**, para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição (Dardot; Laval, 2016, p. 330-331, grifos nossos).

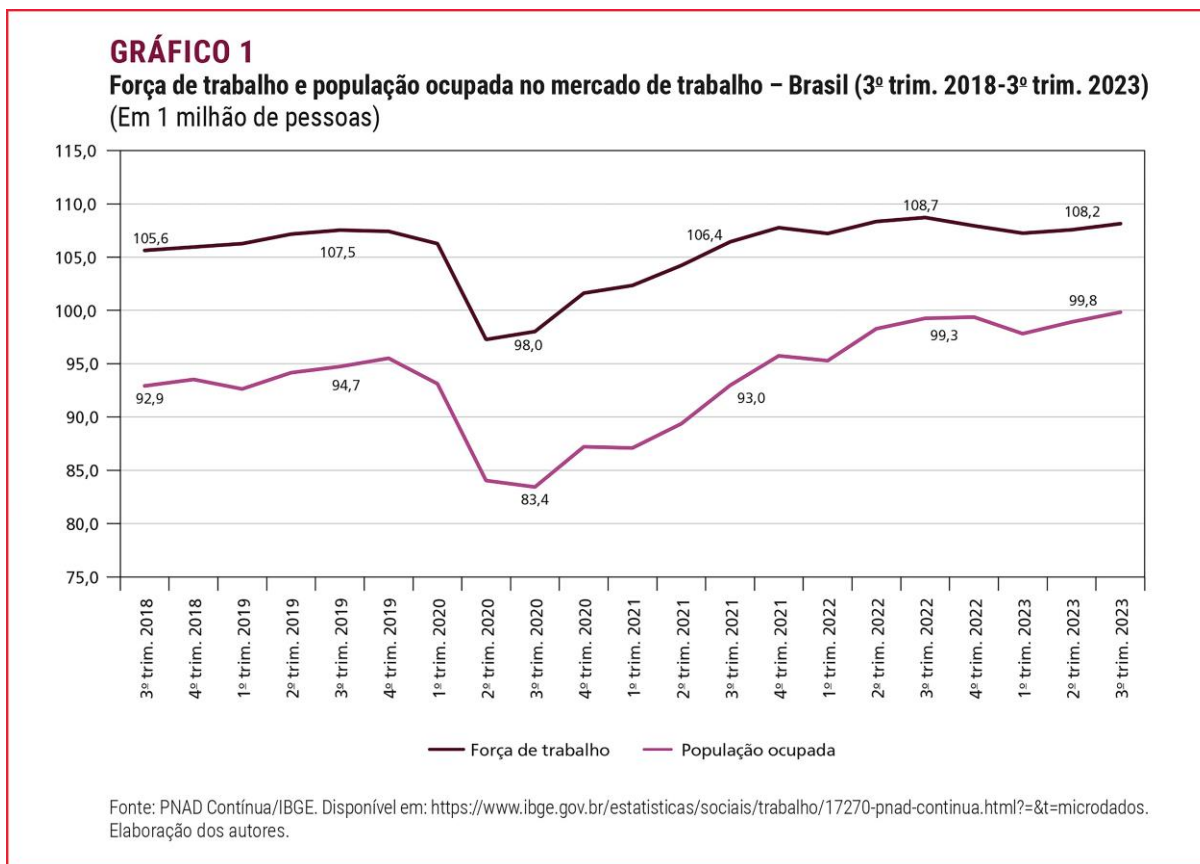
O que na Reforma do “Novo” Ensino Médio é vendido como protagonismo juvenil, trata, de forma dissimulada, frente à sociedade contemporânea, de formar os empreendedores de si, aqueles que compõem a força de trabalho, mas cuja ocupação⁴⁷ contribui para alimentar a corrosão dos direitos

⁴⁷ Percentagem das pessoas ocupadas em relação às pessoas em idade de trabalhar (IBGE, 2022b).

sociais de cunho trabalhistas. Nesses processos, o capitalismo recentraliza “[...] a tendência a transformar o trabalhador em uma simples mercadoria” (Dardot; Laval, 2016, p. 329), e assim:

A empresa de si mesmo, é uma ‘entidade psicológica e social, e mesmo espiritual’, ativa em todos os domínios e presente em todas as relações. **É sobretudo a resposta a uma nova regra do jogo que muda radicalmente o contrato de trabalho, a ponto de aboli-lo como relação salarial.** A responsabilidade do indivíduo pela valorização de seu trabalho no mercado tornou-se um princípio absoluto. Essa relação de cada um com o valor do seu trabalho ‘é objeto de gestão, investimento e desenvolvimento num mercado de trabalho aberto e cada vez mais mundial’. **Em outras palavras, como o trabalho se tornou um produto cujo valor mercantil pode ser medido de forma cada vez mais precisa, chegou a hora de substituir o contrato salarial por uma relação contratual entre ‘empresas de si mesmo’** (Dardot; Laval, 2016, p. 335, grifos nossos).

É a partir dessa perspectiva da tendência predominante de *formação para conform(ação)* que deriva a segunda: *formação para a composição da força de trabalho*. Para nos auxiliar nos argumentos dessa afirmação, é possível utilizar algumas discussões realizadas pelo IPEA, por meio da Nota Técnica nº 112, intitulada “**Conjuntura do mercado de trabalho no Brasil: análise dos dados até o terceiro trimestre de 2023**” (Silva et. al., 2024). Para tanto, é importante ter clareza de que a força de trabalho na leitura dos dados do IPEA (Silva et. al., 2024), também segundo o IBGE (2022b), refere-se ao conjunto das pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas ou desocupadas. O primeiro dado a ser analisado é a relação entre a força de trabalho e a população ocupada.

Gráfico 1 – Força de trabalho e população ocupada.

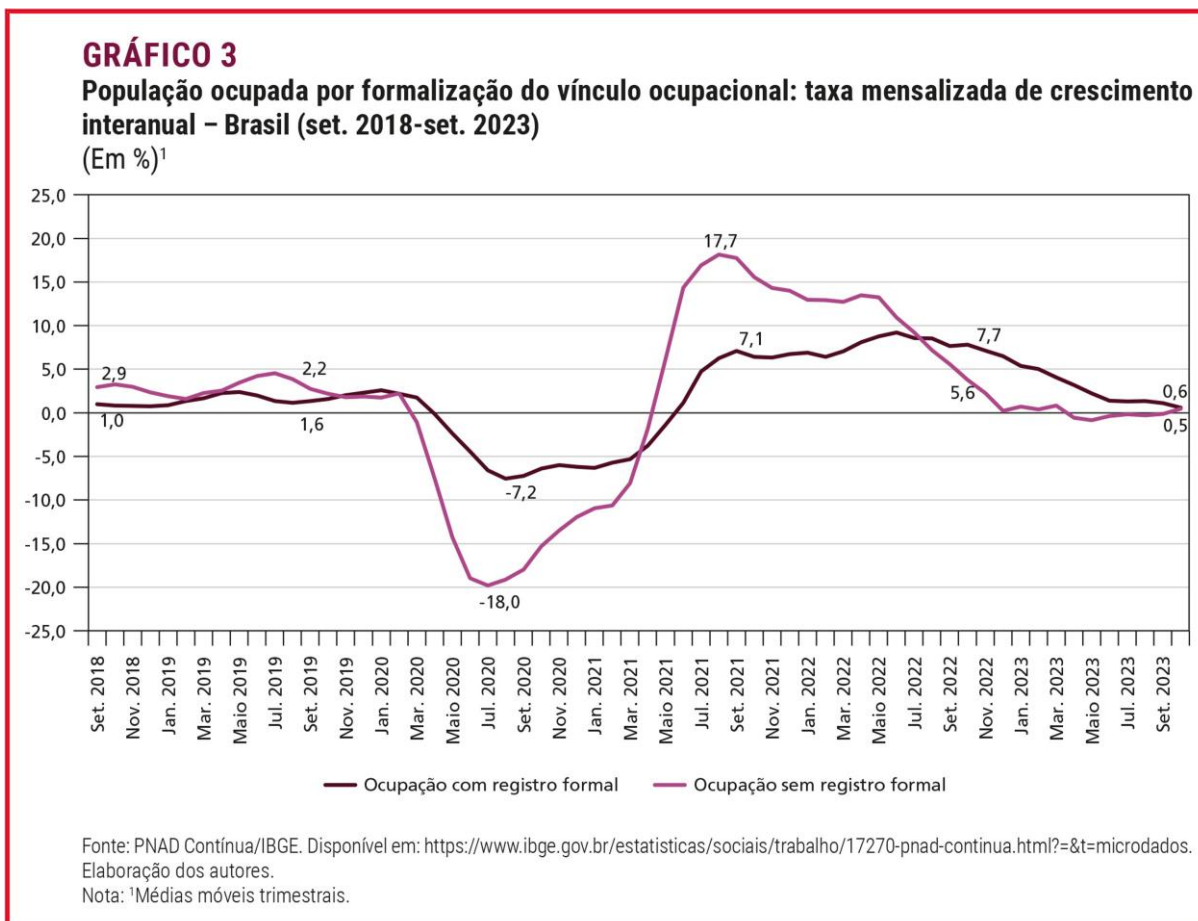
Fonte: Nota Técnica: Conjuntura do Mercado de Trabalho no Brasil: análise dos dados até o terceiro trimestre de 2023 (Silva et al., 2024).

De acordo com dados apresentados pelo IPEA (Silva et al., 2024), o mercado de trabalho brasileiro segue em processo de recuperação, pois a força de trabalho total do país fechou o terceiro trimestre com uma queda de 0,5% em relação ao mesmo período do ano de 2022. O IPEA indica que, quanto mais próximas as curvas da força de trabalho e da população ocupada estão, menor é a taxa de desocupação. De posse desses dados, pode-se inferir que, apesar de o mercado de trabalho estar se recuperando, o número de pessoas que compõem a força de trabalho é maior do que a população ocupada, ou seja, há um contingente maior de força de trabalho do que de espaços de ocupação.

Da mesma forma, chama atenção o Gráfico 2 que apresenta a população por vínculo empregatício. Segundo o IPEA (Silva et al., 2023), percebe-se que o total de trabalhadores assalariados registrados com carteira segue como a maior parcela entre os ocupados. Também se ressalta que os dados demonstram, ainda, que o recuo no crescimento dos postos de trabalho informais é decorrente da

queda na parcela dos trabalhadores por conta própria e dos trabalhadores assalariados sem carteira assinada.

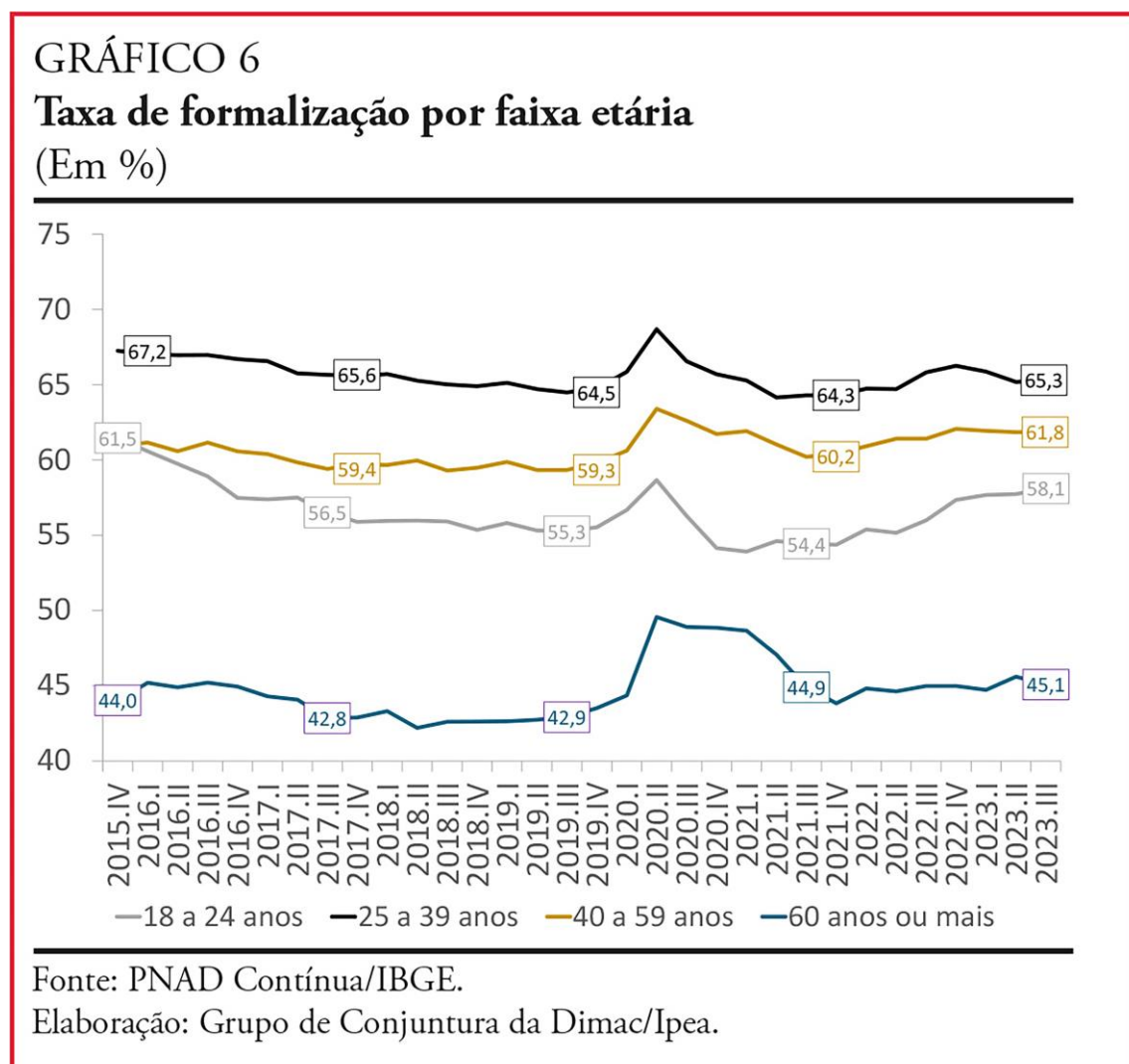
Gráfico 2 – População ocupada por vínculo empregatício.



Fonte: Nota Técnica: Conjuntura do Mercado de Trabalho no Brasil: análise dos dados até o terceiro trimestre de 2023 (Silva et al., 2024).

Diante dos dados, a intenção, neste estudo, é mostrar que o mercado de trabalho se encontra em processo de oscilação, a ocupação formal e a informal não demonstram grande distanciamento, apesar de em alguns momentos uma se manter abaixo da outra.

O Gráfico 3 possibilita analisar outro dado importante.

Gráfico 3 – Taxa de formalização por faixa etária.

Fonte: Mercado de trabalho: desempenho recente do mercado de trabalho e perspectivas. Carta de Conjuntura. Número 61 — Nota De Conjuntura 25 — 4 ° Trimestre De 2023. (Lameiras et al., 2023)

De acordo com as informações do IPEA, nos últimos dois anos, todas as faixas etárias apresentaram uma melhora nos níveis de formalização, com destaque para o segmento dos trabalhadores mais jovens (18 a 24 anos), cuja taxa avançou de 54,4% para 58,1%. O maior nível de formalidade está no segmento dos ocupados com idade entre 25 e 39 anos (65,3%), ao passo que o menor nível está no grupo dos trabalhadores mais idosos (45,1%).

Vale destacar que, mesmo com a melhora relativa do índice de formalização da faixa etária dos 18 aos 24 anos, o que se pode entender que compreende de modo geral os concluintes do Ensino Médio, ainda que esteja em crescimento (considerando a queda desde 2017), ainda se encontra entre as

menores taxas de formalização, ficando atrás somente da faixa etária acima de 60 anos.

Problematizando a discussão dos dados da taxa de formalização, é relevante trazer para discussão alguns dados apresentados na “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2022b), que apresenta um apanhado de quase dez anos sobre a taxa de ocupação com vínculo, empregado sem carteira e trabalhador por conta própria.

A análise empreendida pelo IBGE afirma que a participação dos ocupados segundo categorias de ocupação selecionadas “[...] indica redução daquelas com **vínculo formal de trabalho**, em 2021. Em compensação, tanto a população ocupada **sem carteira de trabalho** como **os trabalhadores por conta própria** registraram aumentos relativos” (IBGE, 2022b, p. 15, grifos nossos).

De posse desses dados, foi possível realizar inferências de que os postos de trabalho formais se encontram em queda, também em regressão os direitos trabalhistas, tal como realizado, no caso brasileiro, pela Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467/2017, em que as principais mudanças se encontram: a prevalência dos acordos coletivos sob a legislação, a não obrigatoriedade da contribuição sindical e as alterações na jornada de trabalho. Deve-se notar que a aprovação da Reforma Trabalhista ocorre no mesmo ano da conversão da MP nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017. Pode-se afirmar que ambos dialogam, no que diz respeito à escolarização e às relações com o mercado de trabalho.

Os dados ainda apontam que o trabalho por conta⁴⁸ está em crescimento desde 2012. Nesse cenário de crescimento da categoria, é possível dividir entre aqueles que contribuem e aqueles que não contribuem para a previdência social. No âmbito dos que contribuem para a previdência, um fenômeno crescente está a “pejotização” do trabalho (Tonelo, 2020). No Brasil, a ocupação como MEI⁴⁹ tem crescido significativamente.

Por exemplo o Estado do Paraná, segundo os dados da Receita da Fazenda⁵⁰ (MEI, 2023), é o quarto estado com o maior número de MEI, com pouco

⁴⁸ Pessoa que trabalha explorando o seu próprio empreendimento, sozinha ou com sócio, sem ter empregado e contando, ou não, com a ajuda de trabalhador não remunerado (IBGE, 2022b, p. 151).

⁴⁹ Lei Complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008.

⁵⁰ Dados disponíveis no *site* da Receita da Fazenda - CNAE UF/Município/Sexo - Inscritos Total. Disponível em: <http://www22.receita.fazenda.gov.br/inscricaoemei/private/pages/relatorios/opcoesRelatorio.jsf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

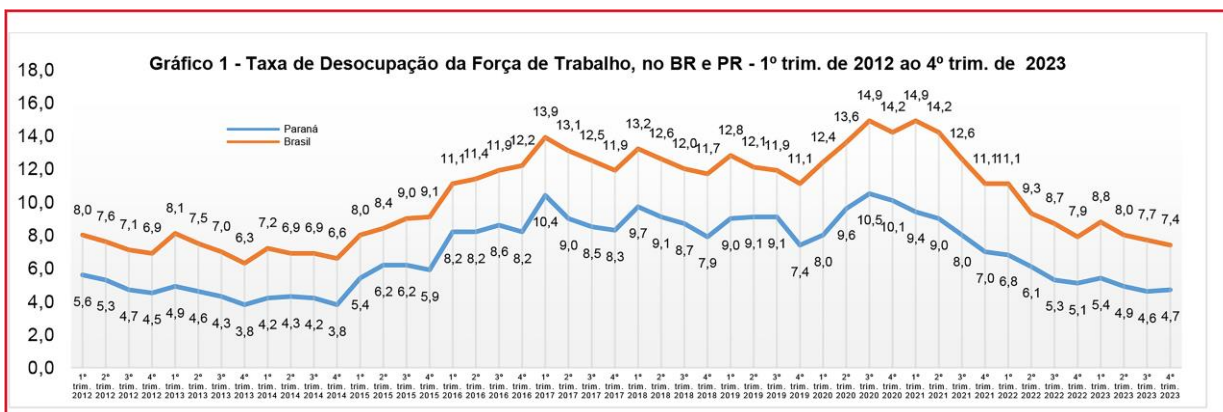
mais de um milhão, perdendo apenas para São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Dentre a ocupação dos MEI no estado do Paraná, destaca-se em termos de números de trabalhadores: Obras de alvenaria (68.168); Cabeleireiros e serviços de manicure e pedicure (61.360); Comércio varejista de artigos do vestuário e acessórios (57.496); Promotor de vendas (51.284); Serviços domésticos (28.413). Pelas características de ocupação dos MEI, pode-se inferir que ser microempreendedor é ser o sujeito “autônomo de si”, “empreendedor de si”, enfim, empreender a venda da própria força de trabalho, não necessariamente por meio da abertura de um negócio.

Segundo dados do IPEA (Silva et. al., 2024) também constituem o grupo de trabalhadores por conta própria aqueles que compõem a *Gig Economy* do setor de transportes, ou seja, motoristas de aplicativos ou taxistas, entregadores de mercadorias e mototaxistas, e outros.

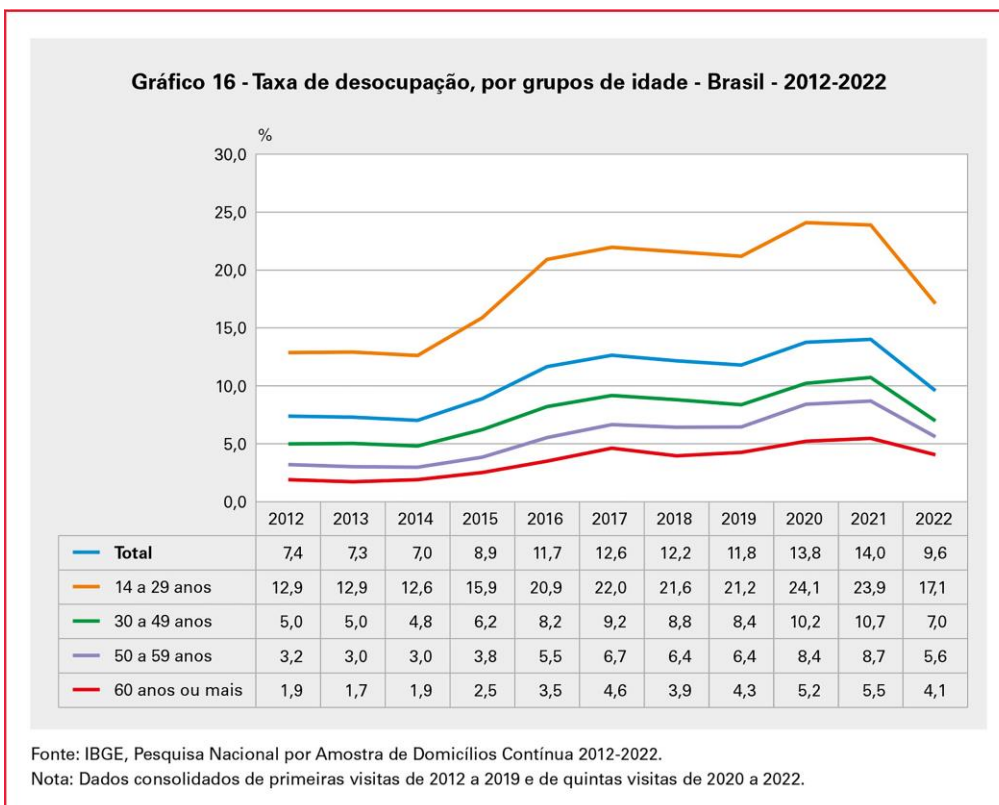
De acordo com dados divulgados no primeiro trimestre de 2023, o Brasil já contava com 1,7 milhão de pessoas trabalhando na *Gig Economy* no segundo trimestre de 2022. Os dados nos levam à compreensão de que os trabalhos por conta própria, com ou sem contribuição, encontram-se em crescimento.

No que se refere à taxa de desocupação, os dados publicados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2024) permitem observar os dados comparativos em relação ao Brasil e ao Estado do Paraná especificamente (Gráfico 4), a partir dos quais, conclui-se que “[...] a tendência nacional foi acompanhada pela tendência no Estado do Paraná” com relativas altas e quedas da referida taxa.

Gráfico 4 – Taxa de desocupação da Força de Trabalho no Brasil e no Paraná.

Fonte: Análise do Mercado de Trabalho Brasileiro e Paranaense 4º trimestre de 2023. (DIEESE, 2024).

Somando-se a esses dados, também pode-se analisar a publicação do IBGE (2023) intitulada “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população Brasileira”, cujos dados da taxa de desocupação chamam atenção (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Taxa de desocupação, por grupos de idade no Brasil.

Fonte: IBGE (2023, p. 34).

Segue a análise do IBGE (2023) sobre os dados apresentados:

Após se elevar significativamente nos anos de 2020 e 2021, as duas faixas etárias iniciais (14 a 29 anos e 30 a 39 anos) apresentaram, em 2022, **redução na desocupação** de cerca de 6,8 pontos percentuais e 3,7 pontos percentuais, respectivamente. **Entretanto, a desocupação entre os jovens permaneceu a mais elevada e alcançou 17,1% da força de trabalho deste grupo populacional [...]. Reconhecidamente, a falta de oportunidades de emprego para a juventude é um desafio que se coloca no nível internacional, compondo três metas do ODS 8 - Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos, da Agenda 2030 (Nações Unidas, 2015, grifos nossos)¹⁶.**

Os dados apresentados por certo não esgotam a temática, mas nos permitem a análise de três dados aqui sintetizados. O conjunto de pessoas na força de trabalho é maior do que o conjunto de pessoas ocupadas. Entre as menores taxas de formalização, encontra-se a faixa etária dos 18 aos 24 anos, e, por fim, é também a faixa etária dos 15 aos 29 anos que ocupa a maior taxa de desocupação se comparada aos outros grupos. O objetivo aqui é dar um panorama geral para a compreensão de parte das afirmações desta tese.

A partir desses dados, é preciso trazer para discussão a Agenda 2030 da ONU (2015), que, conforme apresentado pelo IBGE (2023), preocupada com a falta de oportunidades de emprego para a juventude, apresentou a partir do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 8 – promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos – as seguintes metas:

8.1 Sustentar o crescimento econômico per capita de acordo com as circunstâncias nacionais e, em particular, um crescimento anual de pelo menos 7% do produto interno bruto [PIB] nos países menos desenvolvidos

8.2 Atingir níveis mais elevados de produtividade das economias por meio da diversificação, modernização tecnológica e inovação, inclusive por meio de um foco em setores de alto valor agregado e dos setores intensivos em mão de obra

8.3 Promover políticas orientadas para o desenvolvimento que apoiem as atividades produtivas, geração de emprego decente, empreendedorismo, criatividade e inovação, e incentivar a formalização e o crescimento das micro, pequenas e médias empresas, inclusive por meio do acesso a serviços financeiros

8.4 Melhorar progressivamente, até 2030, a eficiência dos recursos globais no consumo e na produção, e empenhar-se para dissociar o

crescimento econômico da degradação ambiental, de acordo com o Plano Decenal de Programas sobre Produção e Consumo Sustentáveis, com os países desenvolvidos assumindo a liderança

8.5 Até 2030, alcançar o emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas as mulheres e homens, inclusive para os jovens e as pessoas com deficiência, e remuneração igual para trabalho de igual valor

8.6 Até 2020, reduzir substancialmente a proporção de jovens sem emprego, educação ou formação

8.7 Tomar medidas imediatas e eficazes para erradicar o trabalho forçado, acabar com a escravidão moderna e o tráfico de pessoas, e assegurar a proibição e eliminação das piores formas de trabalho infantil, incluindo recrutamento e utilização de crianças-soldado, e até 2025 acabar com o trabalho infantil em todas as suas formas

8.8 Proteger os direitos trabalhistas e promover ambientes de trabalho seguros e protegidos para todos os trabalhadores, incluindo os trabalhadores migrantes, em particular as mulheres migrantes, e pessoas em empregos precários

8.9 Até 2030, elaborar e implementar políticas para promover o turismo sustentável, que gera empregos e promove a cultura e os produtos locais

8.10 Fortalecer a capacidade das instituições financeiras nacionais para incentivar a expansão do acesso aos serviços bancários, de seguros e financeiros para todos

8.a Aumentar o apoio da Iniciativa de Ajuda para o Comércio [Aid for Trade] para os países em desenvolvimento, particularmente os países menos desenvolvidos, inclusive por meio do Quadro Integrado Reforçado para a Assistência Técnica Relacionada com o Comércio para os países menos desenvolvidos

8.b Até 2020, desenvolver e operacionalizar uma estratégia global para o emprego dos jovens e implementar o Pacto Mundial para o Emprego da Organização Internacional do Trabalho [OIT] (ONU, 2015, s.p., grifos nossos).

Dessas metas, vale salientar a 8.3 “Promover políticas orientadas para o desenvolvimento que apoiem as atividades produtivas, geração de emprego decente, **empreendedorismo**, criatividade e inovação, e **incentivar a formalização** e o **crescimento das micro, pequenas e médias empresas**, inclusive por meio do acesso a serviços financeiro” e a 8.b “até 2020, desenvolver e operacionalizar uma estratégia global para o emprego dos jovens e implementar o Pacto Mundial para o Emprego da Organização Internacional do Trabalho”.

A partir das metas da Agenda ODS, especificamente no tocante à juventude, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) apontou que seria necessário reduzir substancialmente a proporção de jovens que não trabalham, estudam e/ou frequentam qualquer tipo de formação, a partir de três ações:

Desenvolver estratégias para promover o emprego jovem, que equilibrem uma **estratégia integrada de crescimento e a criação de emprego** através de **intervenções específicas**, tais como a **ajuda na procura** de emprego ou medidas de **apoio aos jovens empreendedores**; Reduzir a **inadequação das competências** através de programas de formação que respondam às necessidades do mercado de trabalho e da introdução de módulos de experiência profissional no ensino técnico e na formação profissional; Investir em formas inovadoras de proteção social, de forma a melhorar a segurança dos rendimentos para trabalhadores em empregos vulneráveis (OIT, 2015, p. 13, grifos nossos).

Das estratégias propostas pela OIT, promover o “crescimento e a criação de emprego através de intervenções específicas, tais como a ajuda na procura de emprego ou medidas de **apoio aos jovens empreendedores**” e “reduzir a **inadequação das competências através de programas de formação que respondam às necessidades do mercado de trabalho**”, não nos guarda surpresa ao perceber que foram todas absorvidas na Reforma do “Novo” Ensino Médio, que, conforme discutido neste estudo, alinha-se aos direcionamentos dos organismos internacionais. Na PFO, especificamente, esses traços podem ser identificados no Projeto de Vida, na Educação Financeira e no Pensamento Computacional. Reforça-se, portanto, que a Reforma do “Novo” Ensino Médio e a PFO no Paraná trazem enquanto tendências predominantes a *formação para a composição da força de trabalho*, *voltada* sobretudo ao empreendedorismo.

Com esses dados do mercado de trabalho (IBGE, 2022b; IBGE, 2023, Silva et. al., 2024), também considerando as discussões de Antunes e Alves (2004), Antunes (2018), Tonelo (2020), o intuito era demonstrar que o mercado de trabalho vem passando por transformações, e a mundialização do capital imprime a elas características específicas, de direcionamento, de formação e de controle. É considerando esse contexto que a segunda tendência predominante da PFO do modelo paranaense é a *formação para a composição da força de trabalho*, o que significa que a formação escolar ofertada não será mais aquela voltada à formação do profissional especialista como nos anos de 1960, 1970 e 1980, nem o sujeito “flexível”, “polivalente”, mas *neossujeito*, que irá compor a força de trabalho, mas não necessariamente se manterá ocupado, ou se ele se manter, será a partir das iniciativas adquiridas enquanto “empreendedor de si”, a partir das próprias iniciativas, do trabalho por conta, ou informalizado.

É importante notar que, neste estudo, utiliza-se como tendência predominante a *formação para composição da força de trabalho*, ou seja, não se trata de uma formação para profissionalização ou qualificação para postos de trabalho, mas uma formação que possibilita acesso aos conteúdos mínimos, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, compor a força de trabalho é compor, segundo o IBGE (2022b), o conjunto das pessoas de 14 anos ou mais de idade, podendo ser estas ocupadas ou não; quando ocupadas, podem compor as várias categorias do mercado de trabalho, empregos formais, sem carteira assinada, ou por conta própria. Ou seja, compor a força de trabalho é estar disponível ao mercado e às suas contradições.

Trata-se, pois, de um Ensino Médio que forma para a conformação e para a composição da força de trabalho, que tem que buscar “empreender em si” a própria venda da força de trabalho. Nesse aspecto, o Pensamento Computacional é o *plus* das unidades curriculares, que pode ofertar minimamente conhecimentos em torno da linguagem computacional, imprescindível para as novas formas de trabalho mediadas pelas TICs, ou seja, a “uberização do trabalho” e os trabalhos de plataforma (Filgueiras; Antunes, 2020).

É sob essa lógica que opera a formação do “empreendedor de si”, denominado, neste estudo, como *neossujeito*, conforme Dardot e Laval (2016). A escolarização, conforme visto desde a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), precisa ser universalizada, garantida a todos, o Banco Mundial (2018) reforça que a escolarização é condição para o desenvolvimento econômico do país, no entanto, o que concorre nessa discussão é que tipo de formação, ou quais currículos serão encaminhados para a formação, sobretudo da classe trabalhadora. Daí a ênfase em reformas curriculares que deslocam o processo de ensino-aprendizagem para o foco na aprendizagem.

Considerando a formação do *neossujeito* frente à racionalidade neoliberal, Dardot e Laval (2016, p. 337, grifos nossos) explicam que:

Isso significa que cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito “ativo” e “autônomo” na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo. Desta forma, **ele aprenderá por si mesmo a desenvolver “estratégia de vida” para aumentar seu capital humano e valorizá-lo da melhor maneira. “A criação e o desenvolvimento de si mesmo” são uma “atitude social” que deve ser adquirida, um “modo de agir” que deve ser desenvolvido,** “para enfrentar a

tripla necessidade do posicionamento da identidade, do desenvolvimento de seu próprio capital humano e da gestão de um portfólio de atividades”. Essa atitude empresarial deve valer para todos, não apenas para empresários ou autônomos. **Todos, com a ajuda de “consultores em estratégias de vida”, dependem dessa formação especializada em empresa de si mesmo, uma formação que permitirá um “autodiagnóstico” em congressos modulares sobre diferentes aspectos do procedimento: “Eu e minhas competências”, “Eu e minha maneira de agir”, “Eu e o meu cenário de sucesso” etc.**

Os trechos em destaque denotam a lógica das orientações dos organismos internacionais e, conseqüentemente, as mudanças operadas na Reforma do “Novo Ensino Médio”. Quanto ao trecho “ele aprenderá por si mesmo a desenvolver ‘estratégia de vida’ para aumentar seu capital humano e valorizá-lo da melhor maneira”, pode-se vinculá-lo ao tema “educação ao longo da vida”, o qual possibilita ao sujeito buscar a ampliação do capital humano ao longo de toda vida, não sendo responsabilidade somente da escola.

Quanto à afirmação de que “a criação e o desenvolvimento de si mesmo’ são uma ‘atitude social’ que deve ser adquirida, um ‘modo de agir’ que deve ser desenvolvido”, pode-se vinculá-la a primeira tendência predominante neste trabalho discutido, que é a *formação para a conform(ação)*, ou seja, desenvolver formas de agir e buscar por si mesmo oportunidades, sem questionar a estrutura social vigente, ou seja, é um *neossujeito* que age em conformidade com as regras e condições impostas pela sociedade capitalista neoliberal.

Finalmente, a formação que “todos, com a ajuda de ‘consultores em estratégias de vida’, dependem dessa formação especializada em empresa de si mesmo, uma formação que permitirá um ‘autodiagnóstico’ em congressos modulares sobre diferentes aspectos do procedimento: ‘Eu e minhas competências’, ‘Eu e minha maneira de agir’, ‘Eu e o meu cenário de sucesso’” nos remete ao papel assumido pela Reforma do “Novo” Ensino Médio, em geral, e pelo modelo paranaense em particular, em que o professor assume o papel de “consultor” da construção do Projeto de Vida do aluno, que a partir da escolha dos itinerários formativos e da PFO, em específico no Paraná, deverá desenvolver competências e habilidades que o coloquem em condição de busca do sucesso, que depende de si e da sua forma de agir. Tanto o sucesso quanto o fracasso são de responsabilidade de cada um, e não do conjunto das relações sociais frente ao estado capitalista.

Dadas as relações estabelecidas até o momento, é possível reafirmar a PFO como uma tendência predominante para a formação da sociabilidade capitalista, que, por sua vez, se desmembra nas tendências *formação para a conform(ação)* e *formação para composição da força de trabalho*. O *neossujeito* é o sujeito almejado pela sociabilidade capitalista, frente às relações entre educação e trabalho contemporâneas.

5.4 AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO, POR QUE A ÊNFASE NO CURRÍCULO? HÁ POSSIBILIDADES?

Este subcapítulo não tem como objetivo discutir o currículo, mas sim trazer considerações que ajudem a pensar por que os currículos são a ênfase das reformas educacionais do Ensino Médio. Na obra *Ideologia e Currículo*, Apple (2006) nos fornece uma discussão central para pensarmos a questão. Para começar, deve-se reconhecer que a educação escolar, em geral, parte da esfera pública e é regulada pelo Estado, constituindo-se assim em “[...] um ponto de conflito sobre o tipo de conhecimento que é e deve ser ensinado e sobre como o ensino e aprendizagem devem ser avaliados” (Apple, 2006, p. 7), por isso precisa ser discutida considerando a relação com o poder econômico, político e cultural.

À medida em que (*sic*) aprendemos a entender a maneira pela qual a **educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade**, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera, em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica – capital cultural –, que as escolas preservam e distribui. Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, **criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação** (Apple, 2006, p. 37, grifos nossos).

Diante da afirmação de Apple (2006), pode-se compreender que a educação escolar ao mesmo tempo que desempenha o papel de ensinar os conteúdos científicos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade (Saviani, 2015) e contribuir para a formação, tendo em vista a emancipação humana, reproduz as relações de produção e dominação que se instauram na sociedade

capitalista neoliberal, cuja relação entre educação e trabalho é analisada em seu conjunto.

Considerando o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas, Sacristán (2000, p. 26) afirma que “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e na escola”. Assim, é possível considerar que toda prática pedagógica desenvolvida gira em um eixo gravitacional, que é o ponto de partida e o ponto de chegada de toda prática escolar. É do currículo que se parte, identificando os conteúdos a serem ensinados, para quem e como devem ser ensinados. E é para o currículo que se retorna, tendo em vista alcançar os objetivos propostos.

Conforme verificado ao longo desta pesquisa, a universalização da educação das camadas populares foi se constituindo conforme a necessidade, seja para a preparação da mão de obra especializada para ocupar os postos de trabalho no processo de industrialização, seja para formar o trabalhador flexível e polivalente almejado para a acumulação flexível, mesmo frente às novas mudanças no mundo do trabalho. A educação foi reconhecida como essencial ao desenvolvimento econômico dos países, por isso vem sendo alinhada à orientação dos organismos educacionais em promover a universalização do acesso e da permanência na educação escolar.

Em nenhum momento há a prerrogativa de diminuir a oferta da educação escolar, ou torná-la acessível apenas para os grupos dominantes (como já ocorreu em alguns momentos da história), o que é de fato a constituição de um instrumento que possibilita o controle da formação principalmente da classe trabalhadora. Não obstante, outra via de controle, mas não a única, é o controle do currículo.

É possível notar que, todas as reformas educacionais empreendidas para o Ensino Médio impactam a organização do currículo: a Reforma Benjamin Constant (1890), por exemplo, propunha um vasto currículo com predominância de disciplinas científicas em relação às disciplinas clássicas e humanísticas; o Código Eitácio Pessoa (1901) acentuou a guinada literária do currículo do ensino secundário; a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925) buscava fornecer a cultura média geral do país. Especificamente a Reforma do “Novo” Ensino Médio contou com uma investida pesada em torno da discussão do currículo para legitimá-la,

afirmando que “atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (Brasil, 2016, p. 1).

Assim, a Reforma do “Novo” Ensino Médio teve como eixo gravitacional a reforma curricular. A ênfase na reforma curricular não é um “privilegio” apenas do Ensino Médio, haja vista que toda a Educação Básica, de certa forma, foi impactada com a BNCC, documento que se autodenomina “orientador de currículo” (Brasil, 2018) e promete reduzir as desigualdades educacionais brasileiras, mas que, no entanto, acomoda em seu interior a coalizção de interesses sobretudo do empresariado educacional, que não mediu esforços para a sua aprovaçō.

A Reforma do “Novo” Ensino Médio trouxe no centro de sua proposta a investida na flexibilizaçō curricular, com a qual previu a carga horária máxíma da formaçō geral (1.800h) e a carga horária míníma da formaçō a partir dos itinerários formativos a serem escolhidos pelos alunos. Essa proposiçō foi bastante criticada por diversos estudiosos da área, como Kuenzer (2020, p. 64, grifos nossos), segundo o qual:

A organizaçō curricular proposta pela reforma do Ensino Médio, portanto, pela flexibilizaçō que resulta na sua precarizaçō epistemológica, integra-se perfeitamente ao regime de acumulaçō flexível, pelas novas formas de disciplinamento que **fragilizam a relaçō com o conhecimento**, reduzem a relaçō entre teoria e prática **ao pragmatismo**, matam a crença na possibilidade de construçō de uma nova sociedade referendando **o presentismo** e substituem os processos coletivos na vida social e produtiva pelo **individualismo**.

Todos os aspectos evidenciados por Kuenzer (2020), como fragmentaçō, pragmatismo, presentismo podem ser observados na proposiçō dos itinerários formativos, e, no caso da rede pública paranaense, a PFO também é marcada por essas características. Cabe destacar aqui que o que aparentemente apontava para a constituíçō de diferentes currículos a serem elaborados nas unidades federativas propositalmente tem como ponto de articulaçō os eixos estruturantes dos itinerários formativos, convergentes às demandas da sociabilidade capitalista vigente.

Diante do exposto, pode-se retomar, a partir de Dale (2004), que as reformas curriculares em curso do “Novo” Ensino Médio fazem parte de uma

“Agenda Globalmente Estruturada de Educação”, que, em nome da globalização, conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduz as reformas visando à manutenção do sistema capitalista.

No tocante ao alinhamento da educação às demandas econômicas, as discussões de Apple (2006) se fazem muito importantes, pois, tendo em vista as contradições da sociedade capitalista, a escola desempenha papel importante tanto “[...] na maximização da produção de ‘mercadorias’ culturais técnicas quanto à função de escolha ou seleção das escolas na locação de pessoas para ocupação ‘requerida’ pelo setor econômico da sociedade (Apple, 2006, p. 81). Conforme visto no subcapítulo anterior, a Reforma do “Novo” Ensino Médio converge para a formação do *neossujeito*, o empresário de si, por meio da introdução de uma série de unidades curriculares que convergem, para além da fragmentação e minimização curricular, para o *recuo da teoria* (Moraes, 2001, p. 18), que “denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação acrítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda”.

Diante do exposto, pode-se concluir que o centro das reformas educacionais é a alteração curricular, justamente pela sua capacidade de dar o tom na formação do sujeito, direcionando-o para uma formação crítica ou acrítica (a depender da sua configuração), para a *conform(ação)* ou o desenvolvimento de condições mínimas de transformação. Portanto, a disputa pelo currículo educacional converge diretamente nos embates pela formação do sujeito e, conseqüentemente, da perpetuação da sociabilidade capitalista.

E quanto às possibilidades? Ainda que as reformas educacionais para o Ensino Médio historicamente tenham apresentado como eixo central a reforma curricular e que, na atual reforma, as competências e as habilidades vêm sendo retomadas, recalibrando o alinhamento aos interesses e necessidades da formação da sociabilidade capitalista, existem possibilidades e elas exigem uma pauta extensa de reivindicações, que precisam ser iniciadas, por pesquisadores, professores da Educação Básica e Superior, gestores escolares e comunidade escolar. Cássio (2018) diz que o movimento de luta precisa começar pela defesa das escolas e da profissão docente. Dourado (2019), por sua vez, sinaliza a importância da Constituição de 1988 e do PNE 2014/2024, apesar das contradições contidas neles, uma vez que têm importância política e estratégica para o estabelecimento de

políticas educacionais de Estado.

Afirma-se, diante do exposto, que é preciso que os movimentos sociais e coletivos ocupem os espaços de discussões e disputas em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade social, que, por sua vez, se constituirá em uma organização curricular sobre outras bases. Também em sala de aula, cabe a análise e a tomada de posição crítica frente aos encaminhamentos educacionais, apesar de muitas vezes estes serem impostos. A possibilidade é resistir aos desmontes e reivindicar as pautas em defesa da escola pública.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS... PARA CONTINUIDADE

Para finalizar, é importante resgatar o problema de pesquisa que a norteou: em que medida a PFO, elaboração da SEED/PR para a implementação do “Novo” Ensino Médio, contribui para a formação da sociabilidade capitalista? Quais elementos indicam que as unidades curriculares Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional expressam a formação requerida pelo capital?

A partir dessa problemática, o objetivo geral da pesquisa foi analisar como a PFO do modelo da rede pública paranaense do “Novo” Ensino Médio expressa os interesses da formação voltada para as necessidades imediatas da capital. Além disso, os objetivos específicos constituíram em: discutir como o Ensino Médio público foi sendo intimamente configurado pelo desenvolvimento do capitalismo no país; discutir a relação entre as transformações econômicas, políticas e sociais decorrentes da crise do capital e a exigência de um novo padrão de sociabilidade e como essa reflete na proposta do “Novo” Ensino Médio; identificar como as unidades curriculares Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional, que compõem a PFO do “Novo” Ensino Médio da rede pública do estado do Paraná, se articulam e atendem às exigências da educação originadas pelo capitalismo contemporâneo.

Tendo por base a problemática e os objetos da pesquisa, foram levantadas, a priori, três hipóteses que se articulam e se complementam: 1) As reformas educacionais, em geral, no país, e a do Novo Ensino Médio, em particular, encontram sua finalidade primeira na necessidade de colocar em sintonia o desenvolvimento econômico e o sistema educacional; 2) As transformações recentes no capitalismo global, ancoradas ideologicamente na matriz de pensamento neoliberal, direcionaram o Ensino Médio para as necessidades da sociedade capitalista no país; 3) Na rede pública do Estado do Paraná, o “Novo” Ensino Médio procura acentuar a formação para a sociabilidade capitalista introduzindo, no conjunto, uma PFO, que se articula e se complementa. As hipóteses foram sendo desenvolvidas ao longo dos capítulos, buscando fundamentar a seguinte tese: se na forma as iniciativas de remodelar o Ensino Médio são distintas, elas, no entanto, em seu conjunto, portanto, em seu conteúdo, perseguem a mesma finalidade – adequar a futura força de trabalho às necessidades da sociabilidade capitalista.

No capítulo introdutório, foi apresentado o objeto de pesquisa: o “Novo”⁵¹ Ensino Médio e a PFO do modelo da rede pública do estado do Paraná, bem como o percurso acadêmico que justifica a escolha do objeto. A fundamentação teórica escolhida foi o método materialista histórico-dialético, pelo entendimento de que este contribuiria para o desenvolvimento desta pesquisa. Também neste capítulo, foram discutidos os dados levantados na pesquisa bibliográfica de teses, dissertações e artigos científicos, os quais auxiliaram a identificar os temas que ainda necessitam ser discutidos no âmbito da Reforma do “Novo” Ensino Médio. A discussão sobre a implementação dessa Reforma no estado do Paraná, mais especificamente da PFO, constituiu-se em um desafio, por se tratar de um objeto contemporâneo, ainda em implantação. Também neste capítulo, foram apresentados os principais documentos que compõem as fontes da pesquisa documental, essenciais para extrair informações que auxiliaram a compreender e debater as proposições reformistas.

No segundo capítulo, intitulado **As reformas educacionais brasileiras (1889-1989): o Ensino Secundário em Pauta**, buscou-se cumprir o objetivo específico: discutir como o Ensino Médio público foi sendo intimamente configurado pelo desenvolvimento do capitalismo no país, trabalhando a partir da hipótese de que as reformas educacionais, em geral, no país, e a do Novo Ensino Médio, em particular, encontram sua finalidade primeira na necessidade de colocar em sintonia o desenvolvimento econômico e o sistema educacional. A rememoração das reformas educacionais realizadas ao longo do século XX contribuiu para compreender que, ao mesmo tempo que as reformas educacionais empreendidas – Reforma Benjamin Constant (1890), Código Epiácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915), Reforma João Luiz/ Rocha Vaz (1925) – ainda na Primeira República buscavam mais diretamente organizar o caráter técnico da educação formal, no entanto, já se faziam permeadas por embates de diferentes grupos. Já as Reformas Francisco Campos (1931/1932) e Gustavo Capanema (1942/1946), mais atentas ao desenvolvimento econômico do país, além de buscarem normatizar o caráter técnico da oferta da educação brasileira, buscavam sintonizá-la ao desenvolvimento econômico capitalista no país. Já as Reformas da Educação Superior, Lei nº 5.540/1968, e do Ensino de 1º e 2º

Graus, Lei nº 5.692/1971, incorporando orientações dos Acordos MEC-USAID, estiveram mais voltadas para a formação aligeirada da mão de obra, emergente ao desenvolvimento do país. Em linhas gerais, percebe-se que, para além do caráter técnico-pedagógico das reformas, encontram-se interesses de desenvolvimento e perpetuação dos interesses capitalistas. A finalização do capítulo explana os avanços alcançados na década de 1980 com o fim da ditadura e a Constituição de 1988.

O segundo objetivo específico (discutir a relação entre as transformações econômicas, políticas e sociais decorrentes da crise do capital e a exigência de um novo padrão de sociabilidade e como essa reflete na proposta do “Novo” Ensino Médio) é contemplado ao longo do desenvolvimento do terceiro e do quarto capítulos, a partir da hipótese de que as transformações recentes no capitalismo global, ancoradas ideologicamente na matriz de pensamento neoliberal, direcionaram o Ensino Médio para as necessidades da sociedade capitalista no país.

No terceiro capítulo, intitulado **Neoliberalismo e Educação: a Sociabilidade como Bússola para as Reformas Educacionais**, apresentou-se a discussão acerca das transformações do aparato técnico-produtivo e o neoliberalismo como pares que influenciam e determinam os projetos educacionais. Se na realidade brasileira a década de 1980 tinha como marcas conquistas no campo social, como a Constituição de 1988, a década de 1990, por sua vez, marca o aprofundamento das políticas neoliberais. Os direcionamentos das políticas educacionais pós-1990 se deram sobretudo a partir da Reforma do Aparelho de Estado (1995), reflexo do estreitamento do Estado Brasileiro às políticas neoliberais. Também neste capítulo, foram analisados alguns documentos dos organismos internacionais, que desempenham papel importante no direcionamento das políticas educacionais. É do estudo da relação entre as transformações do aparato técnico-produtivo, do neoliberalismo e das orientações dos organismos internacionais que foram extraídas as categorias da sociabilidade capitalista a partir da Agenda para a Juventude, que se engendra nessas relações. As categorias levantadas neste capítulo levam à compreensão que a sociabilidade capitalista na Agenda para a Juventude (ver Figura 1) tem como ponto central a formação do *neossujeito*,

perspectiva adotada de Dardot e Laval (2016). Para tanto, as orientações dos organismos internacionais colocam como central o foco na aprendizagem de Habilidades e Competências, as quais, ao lado da competitividade e produtividade, reforçam que a educação é considerada essencial para o desenvolvimento econômico do país. Como eixos das Habilidades e Competências (cognitivas, socioemocionais e técnicas), especificamente das Competências Socioemocionais, decorrem as categorias Empreendedorismo, vinculada à Trabalhabilidade, e Capital Humano, vinculada à Empregabilidade, as quais convergem para o atendimento das orientações dos organismos internacionais para a formação do sujeito do século XXI, o neossujeito. A contribuição deste capítulo consiste em compreender, por meio das categorias da Agenda para a Juventude, as orientações que direcionam o “Novo” Ensino Médio.

Já no quarto capítulo, intitulado **As Reformas do Ensino Médio pós-1990: Calibragem para a Formação da Nova Sociabilidade Capitalista**, foram discutidas as reformas do Ensino Médio do governo FHC, apresentadas nesta tese como o início da calibragem para a formação da sociabilidade capitalista, por considerar que é a primeira reforma pós-reforma do Aparelho de Estado, a qual se deu concomitantemente ao Relatório Delors, que apresenta no campo ideológico um papel importante de orientações, as quais se encontram expressas ainda hoje. A reforma dos governos Lula e Dilma foi discutida segundo a perspectiva de questionamento enquanto descalibragem ou recalibragem para a formação da sociabilidade capitalista, justamente pelo caráter assumido pela reforma, que, de um lado, atende ao compromisso assumido em revogar a Reforma do Ensino Médio do governo FHC, o que o faz parcialmente pelo Decreto nº 5.154/2004. Em relação às DCNEM, essas foram alteradas somente em 2012, sendo na sequência substituídas pelas DCNEM/2018, não havendo, assim, tempo suficiente para que os avanços de sua concepção fossem incorporados de forma satisfatória pelos sistemas de ensino, escolas e seus professores. Por fim, discutiu-se a reforma dos governos Temer e Bolsonaro, a do “Novo” Ensino Médio, que foi tratada neste estudo como recalibragem da formação para a sociabilidade capitalista, uma vez que, embora seja apresentado como “novo”, retoma muitos dos princípios da reforma da década de 1990. Esse capítulo contribui para compreender que as reformas educacionais podem ser distintas em suas formas, no entanto, no conteúdo, trazem os impactos da sociabilidade capitalista neoliberal.

Finalmente, no quinto capítulo, intitulado **O ‘Novo’ Ensino Médio e o modelo paranaense: tendências predominantes para a formação da sociabilidade capitalista**, buscou-se atender ao objetivo específico de identificar como as unidades curriculares Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional, que compõem a PFO do “Novo” Ensino Médio da rede pública do estado do Paraná, se articulam e atendem às exigências da educação originadas pelo capitalismo contemporâneo. O capítulo foi trabalhado a partir do desenvolvimento da hipótese de que, na rede pública do Estado do Paraná, o “Novo” Ensino Médio procura acentuar a formação para a sociabilidade capitalista introduzindo, no conjunto, uma PFO, que se articula e se complementa. Neste capítulo, apresentou-se como a Reforma do “Novo” Ensino Médio foi encaminhada na rede pública do Estado do Paraná e, mais precisamente, a contradição de uma PFO como parte flexível do currículo, que seria a parte de escolha dos estudantes. Especificamente sobre a PFO, identificou-se que ela assume em cada modalidade de oferta algumas especificidades, no entanto, Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional são consideradas carro-chefe na formação e, por sua vez, se articulam aos eixos estruturantes dos itinerários formativos, que no conjunto convergem para a formação da sociabilidade capitalista frente à Agenda para a Juventude, que, nesta tese, se dá na constituição do neossujeito. Ao final do capítulo, ressaltou-se que a ênfase das reformas é no currículo, pois ele dá o tom à formação de um ou outro tipo de sujeito.

O conjunto de discussões realizadas ao longo desta pesquisa permite comprovar a tese: se na forma as iniciativas de remodelar o Ensino Médio são distintas, elas, no entanto, em seu conjunto, portanto, em seu conteúdo, perseguem a mesma finalidade – adequar a futura força de trabalho às necessidades da sociabilidade capitalista. As análises das reformas educacionais do século XX, a discussão das transformações do aparato técnico-produtivo e do neoliberalismo, das orientações dos organismos internacionais e das reformas pós-1990 foram fundamentais para entender que, se no campo jurídico ou técnico-pedagógico as reformas educacionais trazem modificações, no campo ideológico, elas traduzem, de forma velada ou explícita, a formação para requerida pela sociedade capitalista, justificada pela incansável necessidade de expansão. A especificidade deste debate foi evidenciada com a análise da PFO do modelo paranaense, haja vista que a escolha por unidades curriculares como Projeto de

Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional não se dá ao acaso, mas traz de forma intrínseca as categorias da sociabilidade capitalista da Agenda para a Juventude. Por se tratar de um objeto em implantação, cujo ciclo ainda não se completou, trabalharam-se, neste estudo, com tendências predominantes identificadas no objeto, sendo a primeira a *formação para a conformação*; e a segunda, a *formação para a composição da força de trabalho*. As duas categorias se integram e complementam, visto que, ao formar o *neossujeito*, são atendidas as exigências da sociabilidade capitalista para o século XXI.

As principais contribuições teóricas desta tese consistem em: i) na extração das categorias da sociabilidade capitalista da Agenda para a Juventude, as quais poderão ser utilizadas em pesquisas que abordem outros objetos de estudo a partir desta perspectiva; ii) na relação estabelecida entre a PFO e os eixos estruturantes dos Itinerários Formativos, que, por sua vez, inserem-se na corrida pela formação do *neossujeito*; iii) na identificação das tendências predominantes da PFO para a formação da sociabilidade capitalista. Essas contribuições podem ser aprofundadas em pesquisas futuras.

Embora o objeto desta pesquisa delimite a análise do “Novo” Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 e a PFO do modelo paranaense, no período de 2017-2023, para o encerramento desta pesquisa, é necessário colocar em pauta os encaminhamentos que se seguem a partir da eleição do Governo Lula em 2022. Se por um lado existe a corrida para implementar o “Novo” Ensino Médio tal qual como formulado no governo golpista de Temer e apoiado por vários organismos, como o Consed, o Movimento Todos pela Educação e o Movimento Todos pela Base, por outro lado, tem-se a atuação dos movimentos sociais, como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e sindicatos que defendem uma educação pública e democrática, reivindicando a revogação do “Novo” Ensino Médio. Nesse embate, os grupos defensores da Reforma do “Novo” Ensino Médio se mantêm atentos ao processo.

Embora a eleição do presidente Lula em 2022 tenha sinalizado a derrota do governo Bolsonaro e a retomada da possibilidade de diálogo nos direcionamentos educacionais, a correlação de forças que se estabeleceram em torno da disputa pelos projetos educacionais se manteve (e se mantém). É nesse contexto que, à guisa de conclusão, colocou-se em pauta o debate realizado ao longo do ano de 2023 e que se estende até o momento. Não diferentemente do que

ocorreu na eleição de 2002, há vinte anos, a atuação do governo Lula, especificamente no que se refere às políticas educacionais para o Ensino Médio, desde o governo de transição, tem como marca os Movimentos Sociais e Sindicais, dos alunos e dos professores, em defesa pela revogação do “Novo” Ensino Médio, para a qual foi elaborada uma comissão para analisar a revogação ou o aperfeiçoamento do “Novo” Ensino Médio.

Em notícia publicada pela Carta Capital em 19 de abril de 2023, a fala de Lula deixa claro o desejo de abertura ao diálogo junto às entidades, no entanto, não há certeza sobre a revogação do “Novo” Ensino Médio. Em sua fala, afirma que “não é apenas revogar sem ter nada para colocar no lugar. É muito sério o que aconteceu com o ensino médio neste País e, portanto, nós temos de tratar com a maior seriedade” (Carta Capital, 2023).

Em 16 de maio de 2023, foi proposto o PL nº 2601/2023 pelo deputado Bacelar, representante do Partido Verde (PV-BA), e pela bancada do Psol. O PL, em sua formulação, contou com a participação de Andressa Pellanda, Carlos Artexes Simões, Carlota Boto, Catarina de Almeida Santos, Daniel Cara, Elenira Vilela, Fernando Cássio, Idevaldo Bodião, Jaqueline Moll, Monica Ribeiro da Silva, Salomão Ximenes e Sandra Regina de Oliveira Garcia, importantes nomes que discutem e defendem o Ensino Médio para a formação e a emancipação humana. A proposta deste projeto é que os alunos do Ensino Médio tenham a carga horária da FGB ocupando, no mínimo, 2.400 das 3.000 horas de atividades do Ensino Médio, que devem ser ofertadas exclusivamente de forma presencial. Devem compor a FGB: I) Linguagens (Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Línguas Estrangeiras Modernas; Arte; Educação Física); II) Matemática (Matemática); III) Ciências da Natureza (Biologia; Física e Química); IV) Ciências Humanas (História; Geografia; Filosofia; Sociologia), ou seja, componentes curriculares obrigatórios oriundos das ciências de referência (Brasil, 2023a).

Sobre a Parte Diversificada, cada sistema de ensino seria responsável pela organização e oferta de arranjos curriculares comprometidos com o aprofundamento da ciência, da tecnologia, da cultura e do mundo do trabalho, conforme a relevância para o contexto local, histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Brasil, 2023a).

Outro PL para substituir o “Novo” Ensino Médio, lei nº 13.415/2017, é o PL nº 5230/2023 (Brasil, 2023b), apresentado em 26 de outubro de 2023, de

autoria do Governo Federal. A proposta foi elaborada a partir de consultas a estudantes, professores, trabalhadores e especialistas, com o objetivo de corrigir retrocessos da reforma anterior. Segundo Oliveira (2024), a proposta desse PL foi desconfigurada pelo deputado Mendonça Filho (União Brasil-PE), designado como Relator, considerado o pai da reforma vigente, rechaçada pelos movimentos que defendem o Ensino Médio sob outras bases. Segundo o professor Fernando Cássio, em entrevista cedida a Sousa (2023), a principal divergência entre o deputado e o governo reside na carga horária dedicada à formação básica dos estudantes: o primeiro propõe um mínimo de 2.100 horas, com 300 horas sendo flexíveis, em contraste com as 2.400 horas de FGB propostas pelo governo. Cássio também ratifica que a proposta apresentada inicialmente pelo Governo Federal não foi um presente, mas resultado da intensa pressão popular que começou ainda durante a campanha eleitoral de 2022.

Em paralelo a esse processo, durante o ano de 2023 e início de 2024, também ocorreram as CONAES para a elaboração do Novo PNE (2024-2034). Encerrada em 30 de janeiro de 2024, a CONAE aprovou, dentre outras medidas, a revogação do “Novo” Ensino Médio, da BNCC e da BNC – Formação. Sobre o final da conferência, em entrevista cedida à Paulo Schueler - EPSJV/Fiocruz (2024), o professor Fernando Cássio afirmou ter sido uma boa conferência, em que:

[...] a extrema-direita teve alguma relevância, como previsto, mas as principais tensões ficaram entre a direita empresarial e o campo popular, que está propondo um Plano Nacional de Educação sensível aos retrocessos dos últimos anos, e avançar significativamente na perspectiva de inclusão e de compromisso socioambiental mais sólidos e explícitos na Educação, além da constituição de um Sistema Nacional de Educação que organize as relações federativas e responsabilidades dos diferentes entes federados (Schueler, 2024, s.p.).

Já no sentido contrário ao observado pelo professor Cássio, no dia 1º de fevereiro de 2024, foi publicado um artigo de opinião na Folha de São Paulo, no qual afirmou-se que “o evento, infelizmente, começou sob ataques sensacionalistas de parlamentares conservadores — e terminou com bandeiras demagógicas” e ainda que “a conferência mostrou uma indisfarçável motivação revanchista, entretanto, ao defender o fim da reforma do ensino médio, aprovada em 2017, durante a gestão de Michel Temer (MDB)” (Folha de São Paulo, 2024, s.p.).

O artigo publicado na Folha de São Paulo demonstra a reação veemente daqueles que defendem as reformas educacionais empreendidas nos governos Temer e Bolsonaro. Sobre o Ensino Médio, conforme exposto ao longo desta pesquisa, as reformas do governo Temer colocaram em marcha um Ensino Médio que atende às demandas da sociabilidade capitalista, comprometido com as demandas dos organismos internacionais, tendo em vista a formação do neossujeito, tal qual como poder ser analisado e visualizado nas Figuras 1, 2 e 3, apresentadas nesta pesquisa.

A apresentação dos embates em torno da revogação do “Novo” Ensino Médio (que até a finalização desta pesquisa permanece indefinida) aqui nas “Considerações Finais... para continuidade!” tem como o objetivo ratificar que as tensões em torno das disputas pelo projeto educacional permanecem. Também tem por objetivo reafirmar que há possibilidades. Para tanto, é necessário, no âmbito das unidades escolares, da comunidade escolar, dos Sindicatos e dos Movimentos Sociais, ocupar os espaços de disputa e elaboração de projetos educacionais sobre outras bases, que defendam a educação pública, gratuita, de qualidade, que integre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, que priorize o ensino dos conteúdos científicos produzidos e acumulados pela humanidade, tendo em vista a formação e a emancipação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **Novos estudos**, CEBRAP, São Paulo, n. 87, p. 131-143, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/Qg56GTLRdtwSxvWppDTGWnz/?format=pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

ACCIOLY, Inny; LAMOSA, Rodrigo A. C. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.23, n.3, p. 706-733, set./dez. 2021

ADUEPB. **Histórico**. Disponível em: <https://aduepb.com.br/historico/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

ADUEPB. **Nota de repúdio à contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 746/16**. 2016. Disponível em: <https://aduepb.com.br/2016/09/27/nota-de-repudio-a-contrarreforma-do-ensino-medio-imposta-pela-mp-74616/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

ALVES, Giovanni. **O novo e precário mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANFOPE. **Manifestação da ANFOPE contra o retrocesso no Ensino Médio e na formação de professores**. 2014. Disponível em: <https://blogdaanfope.wordpress.com/2014/04/12/manifestacao-da-anfope-contra-o-retrocesso-no-ensino-medio-e-na-formacao-de-professores/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ANFOPE. **Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016**. 2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

ANFOPE. **Apresentação**. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/apresentacao/>. Acesso em: 01 abr. 2024.

ANPED. **Sobre a ANPEd**. 2024. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 02 abr. 2024.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai./ago. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 set. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porte Alegre: Artmed, 2006.

APP-SINDICATO. **PL 6840/2013: o Ensino Médio adequado aos interesses privatistas**. 2014. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/?p=5662/>. Acesso em: 04 out. 2021.

APP-SINDICATO. **Histórico do APP-Sindicato**. 2024. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/historico/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

APP-SINDICATO. **SEED desrespeita a autonomia pedagógica das escolas**. 2021. Disponível em: <https://www.applondrina.com/2020/12/21/seed-desrespeita-a-autonomia-pedagogica-das-escolas/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ARAÚJO, Carla; MURUKAWA, Fábio. Bolsonaro: Trabalhador terá de escolher entre mais direitos ou emprego. **Valor**, on-line, 2018. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2018/12/04/bolsonaro-trabalhador-tera-de-escolher-entre-mais-direitos-ou-emprego.ghtml>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2018 - principais mensagens: aprendizagem para realizar a promessa da Educação**. 2018a. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento: A agenda da Produtividade**. Brasília: Grupo Banco Mundial, 2018b.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos: uma agenda para a juventude**. 2018c. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/publication/documents-reports/downloadstats?docid=953891520403854615>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BANCO MUNDIAL. **La naturaleza cambiante del trabajo**. 2019. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/636921541603308555/pdf/WDR2019-Overview-Spanish.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Washington, D.C.: BM, 2020.

BANCO MUNDIAL. **O que nós fazemos**. 2023. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/what-we-do>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BODART, Cristiano das Neves. O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio. **Blog Café com Sociologia**. jan. 2022. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/wp-content/uploads/2022/01/projeto-de-vida.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BOITO JUNIOR, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 10-36, 2003.

BRASIL. Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901. **Approva o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.** 1901. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. **Approva a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.** 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial.** Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em 10 ago. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. **Lei Orgânica do Ensino Comercial.** Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 abr. 2022.

BRASIL. MEC. **Realizações do Ministério da Educação: período 85/90, Governo José Sarney.** 1990. Disponível em: https://catalogo.ipea.gov.br/uploads/208_1.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Presidente, 1990-1995 (F. Collor). **Educação e cidadania plena: um projeto brasileiro (discursos presidenciais).** — Brasília, Presidência da República, 1991.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB nº 9394/1996. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de Junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Programa de Governo 2002**. 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/14-programagoverno.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Programa Escola de Fábrica**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº: 5/2011, de 4 de Maio de 2011**. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **PL 6840/2013.** 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filenome=PL%206840/2013. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **PL 7058/2014.** 2014. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1224461&filenome=PL%207058/2014. Acesso em 15 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante Cerimônia de Lançamento do Novo Ensino Médio.** Palácio do Planalto, 22 de setembro de 2016. 2016a. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-lancamento-do-novo-ensino-medio-palacio-do-planalto>. Acesso em: 04 dez. 2023.

BRASIL. **EM nº 00084/2016/MEC.** 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: out. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.** 2016c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017.** Diário Oficial da União, 17.2.2017a, Seção 1, p.1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 01. set. 2019. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.467/2017. **Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.** 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. **Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.** 2018. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/01/curriculo-paulista-portaria-n1432.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de Novembro 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer CNE/CEB Nº: 3/2018**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. MEC. **Novo Ensino Médio**. YouTube, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. MEC. **Programa Educação Financeira nas Escolas**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/investidor/pt-br/educacional/criancas-e-jovens/programa-educacao-financeira-nas-escolas>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. **Mendonça Filho**: Biografia. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/74428/biografia>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Estratégia Nacional de Educação Financeira. **O Programa**. 2023. Disponível em: https://www.vidaedinheiro.gov.br/es/o-programa/?doing_wp_cron=1705894445.9005489349365234375000. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **PL 2601/2023, de 16 de maio de 2023**. 2023a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **PL 5230/2023, de 26 de outubro de 2023**. 2023b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.

BULHOES, Darline Maria Santos Bulhões; VASCONCELOS, André Brendel de Lemos; LEITE, Emanuel Leite. Trabalhabilidade: o caminho para o empreendedorismo. **International Journal of Professional Business Review (JBReview)**, São Paulo, v.1, n.1, p. 30-39, jan./jun., 2016.

CAF. Banco de Desarrollo de América Latina. **La educación financiera en América Latina y el Caribe**: situación actual y perspectivas. 2013. Disponível em: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD_CAF_Financial_Education_Latin_AmericaES.pdf. Acesso em 20 dez. 2023.

CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização do Ensino Secundário**. Porto Alegre: Livraria Globo, 1933. p. 5-10.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

CEDES. **Nota Do Cedes Contra A Reforma Do Ensino Médio Por Medida Provisória**. 2016. Disponível em:

<https://www.cedes.unicamp.br/sites/www.cedes.unicamp.br/files/documents/2023/05/NOTA%20DO%20CEDES%20CONTRA%20MP%20746.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

CEDES. **Atuação**. 2024. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/o-cedes/atuacao>. Acesso em: 02 abr. 2024.

CEPAL (1962). Desenvolvimento Econômico e Perspectivas. In: PEREIRA, L. (Org.). **Desenvolvimento, Trabalho e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974, p. 64-79.

CEPAL. **Educacion y Conocimiento**: eje de la transformacion productiva con equidade. Chile: CEPAL, 1992.

CEPAL. **Sobre nós**. 2023. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/sobre>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Análise à Emenda Constitucional nº 59/2009**. 2009. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise_ec_59_09.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

CNTE. **A CNTE**. 2024. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte>. Acesso em: 02 abr. 2024.

CONSED. **Sobre o Consed**. 2024. Disponível em: <https://www.consed.org.br/conteudos/sobre-o-consed>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e201060, 2019.

COSTA, Regis Clemente. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 8, e21592, p. 1-23, 2023.

CUNHA, George Henrique de Moura et al. A Industrialização Brasileira entre 1900 e 1930 em uma perspectiva histórica. **Revista Eletrônica de Relações Internacionais do Centro Universitário Unieuro**, Brasília, n. 21, p. 82-106, jul./dez. 2017.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 27, jul. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

CUT. **Breve Histórico**. 2024. Disponível em: <https://www.cut.org.br/conteudo/breve-historico>. Acesso em: 02 abr. 2024.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **Política do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio: A educação Escolar no Contexto de Reformas ocorridas a partir de 1990 no Estado do Paraná**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário Francisco Campos. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago., 2004.

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

DEITOS, Roberto Antonio. **Política Educacional no Brasil (1985 – 2022)**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIEESE. **Análise do Mercado de Trabalho Brasileiro e Paranaense 4º trimestre de 2023**. Curitiba: DIEESE, 2024. Disponível em: <https://www.coreconpr.gov.br/noticias/dieese-divulga-a-analise-do-mercado-de-trabalho-brasileiro-e-paranaense-4o-trimestre-de-2023/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, E0224639, p. 1–24, 2019.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2008. 21. ed.

EDUFUTURO. **Escola de Educação do Futuro**. 2023. Disponível em: <https://edufuturo.com.br/>. Acesso em 10 dez. 2023.

FARIAS, Cristiane dos Santos; RUFATO, Glaucia Botan, RUIZ, Maria José Ferreira. BNCC: formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 01 e 127053 – 2023.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade brasileira: em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977. 102p.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. **Trabalho necessário**, v.17, n. 32, jan-abr, 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, 2020, abr.-jul., 2020,.

FIORI, José Luís. **60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Educação a sério**. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2024/02/educacao-a-serio.shtml>. Acesso em 10 mar. 2023.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, v. 5, n. 8, jan./jun., 2017.

FORNARI, Márcia. **A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer**. 2020. 139 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE). Unioeste, Cascavel, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. Um (re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Económico-Social Capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica**. Rio de Janeiro: UERJ, LLP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FERREIRA, Sonia Maria. Cultura colonizadora e escravocrata, autoritarismo ultraconservadorismo: o DNA da classe burguesa brasileira. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila Aparecida. “Novo” Ensino Médio? A customização neoliberal da formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos: e o “novo” Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Homens ou Máquinas?** 1916. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

HELAL, Diogo Henrique; ROCHA, Maíra. O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. **Cadernos EBAPE BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, artigo 8, mar. 2011.

HOBBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789 -1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

IANNI, Otávio – **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930 – 1970)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1977.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. 2022a. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 06 jan. 2024.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.3. e22244, 2020.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. p. 752-769. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr., 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020.

LAMEIRAS, Maria Andréia Parente et al. **Mercado de Trabalho**: desempenho recente do mercado de trabalho e perspectivas. Carta de Conjuntura número 61 - Nota de Conjuntura 25 - 4º trimestre de 2023. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), dez. 2023. 14p

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e. 0219831, p. 1-18, 2019.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A Reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230058, 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação E Nacional-Desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 56, p. 26-45, mai., 2014. ISSN: 1676-2584.

MACENO, Talvanes Eugênio. **A Impossibilidade da Universalização da Educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **A reconstrução educacional no Brasil** – ao povo e ao governo. 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

MANSELL, Robin; TREMBLAY Gaëtan. **Renovando a visão das sociedades do conhecimento para a paz e o desenvolvimento**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO; [tradução Melissa Nicolosi e Gustavo Pugliesi Sachs]. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015.

MARX, Karl, O método da economia política. In: **Introdução à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

MARX, Karl. O Capital, Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 699-717 set./dez. 2016.

MINTO, Lalo Watanabe. **MEC-USAID**. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MEI. Relatórios. Disponível em: <http://www22.receita.fazenda.gov.br/inscricaoemei/private/pages/relatorios/opcoesRelatorio.jsf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela**. Maceió: UFAL PPGE/CEDU, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

MORAES, Maria Célia M. de Moraes. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 109-129, jan./jun. 2017.

NOMA, Amélia Kimiko; CZERNISZ, Eliane Cleide da. Trabalho, Educação e Sociabilidade na transição do século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (org.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Práxis: Massoni, 2010.

NEVES, Lucia (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: as estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NUNES, Maria Thetis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: ISEB, 1962.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-ago., 2000.

OCDE. **Quem somos nós**. 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/about/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

OIT. **O trabalho digno e a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2015. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_544325.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

OLIVEIRA, Cida. **Conferência Nacional de Educação reforça pedido de revogação do Novo Ensino Médio**. Rede Brasil Atual, 2024. Disponível em <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/conferencia-nacional-de-educacao-reforca-pedido-de-revogacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 02 mar. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun., 2011.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **A Reforma e a Contra-reforma da educação profissional brasileira**. 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/reforma-e-contra-reforma-da-educacao-profissional-brasileira>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Francisco de. **A economia brasileira: crítica à razão dualista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

ONU. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil.** 2015. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/8>. Acesso em: 03 jan. 2024.

PARANÁ. **Richa defende amplo debate sobre ensino médio.** 2016. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Richa-defende-amplo-debate-sobre-ensino-medio>. Acesso em: 06 maio.2023.

PARANÁ. DEDUC/DPGE/SEED. Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020, **Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná.** 2020. Disponível em: <http://gg.gg/1724vo>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PARANÁ. DEDUC/DPGE/SEED. Instrução Normativa Conjunta nº 006/2021, **Dispõe sobre Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022.** 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/instrucao_normatica_conjunta_0062021_deducdpge.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

PARANÁ. DEDUC/DPGE/SEED. Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021, **Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022.** 2021. Disponível em: <http://gg.gg/1724ng>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PARANÁ. DEDUC/DPGE/SEED. Instrução Normativa nº 006/2022, **Dispõe sobre a implantação das Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio – NEM e a implementação dos itinerários formativos da Educação Profissional Técnica, em consonância com a legislação vigente, a partir do ano letivo de 2022.** 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_0062022_deducseed.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

PARANÁ. DEDUC/DPGE/SEED. Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022, **Dispõe sobre a Matriz Curricular para o novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. 2022.** Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@00383a8e-1278-4a3b-b549-be29c9e76ea8&emPg=true>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. 2021.** Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

PARANÁ. **Cadernos de Itinerários Formativos 2023.** 2023. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/nem>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PARANÁ. **Caderno de Itinerários Formativos: Educação do Campo, Escolas das Ilhas.** 2023. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php?search=%21collection3701&k=0e26b39e7d#>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.** São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora, 2005.

PAULANI, Leda. **Brasil Delivery: Servidão financeira e Estado de emergência econômico.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva; SILVA, Stella Sanches de Oliveira. História do Ensino Secundário no Brasil: o caminho para as fontes. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 311-330, maio./ago. 2017. E-ISSN 2177-6059.

PIO, Camila Aparecida; ARAUJO, Roberta Negrão de. **Ensino Médio Integrado e as Novas Diretrizes Curriculares: Limites, Avanços e Desafios.** In: VII SEPED: Desafios sociais e possibilidades educacionais: reflexões docentes sobre o ensino e a aprendizagem, 2013, Cornélio Procópio.

PIO, Camila Aparecida. **A política pública brasileira de educação integral implementada pelos governos Lula (2003/2010): o Programa Mais Educação.** 2014. 124 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

POCHMANN, Marcio. Estado e Capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.309-330, abr.-jun., 2017.

POCHMANN, Marcio. **A grande desistência histórica e o fim da sociedade industrial.** São Paulo: Ideias & Letras, 2022.

QUEIROZ, Karla da Silva; SOUZA, Francisco das chagas Silva. O Programa de Expansão e melhoria do ensino técnico (PRONATEC) e a criação da unidade de ensino descentralizada (UNED/ETFRN) em Mossoró. **III CONEDU.** 2016.

RAABE, André; COUTO, Natália Ellery Ribeiro; BLIKSTEIN, Paulo. Diferentes abordagens para a computação na educação básica. In: RAABE, André; ZORZO, Avelino F; BLIKSTEIN, Paulo (Org). **Computação na Educação Básica: Fundamentos e Experiências.** Porto Alegre: Penso, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, Luiz Henrique Fernandes dos; SHIROMA, Eneida Oto. Trabalho e Educação na agenda do Banco Mundial para juventude brasileira. **Revista Labor**, v X, n. XX, p. 511-537, 2020.

ROLON, Carolina Esther Kotovicz; MATIJASCIC, Milko. **Novo Ensino Médio: Argumentos Críticos e a Experiência do Ceará, Goiás e Paraná na Gestão e em Escolas Selecionadas.** Nota Técnica. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2023.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e Educação**: contribuição ao Estudo Crítico da Economia da Educação Capitalista. São Paulo: Moraes, 1980.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Capitalismo e Processo Político no Brasil: a via brasileira par ao desenvolvimento do capitalismo. **Revista Novos Rumos**, v. 52, n. 1, 2015.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum? Tradução Bhuvi Libanio. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, José Deribaldo dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p.230-240, dez. 2017. ISSN: 2175-5604.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educ.** Curitiba, v. 7, n. 21, p.181-197, maio./ago. 2007b.

SAVIANI, Demerval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBP AE**, v. 29, n.2, p. 207-221, maio/ago. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHUELER, Paulo. **Fim da Conae**: PNE defenderá revogação do Novo Ensino Médio. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2024. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/fim-da-conae-pne-defendera-revogacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 02 mar. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva. Florianópolis**, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez., 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, mai./ago. 2022.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues; POSSAMAI, Tamiris Possamai; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015254, p. 1-17, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14363, 2023.

SILVA, Sandro Pereira; FERNANDES, Leo Veríssimo; PADILHA, Gabriela Carolina Rezende. **Conjuntura do mercado de trabalho no Brasil**: análise dos dados até o terceiro trimestre de 2023. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), fev. 2024. 28 p. (Disoc: Nota Técnica, 112).

SOUSA, Guilherme Castro. Entre pressões e propostas: o intenso debate sobre o ensino médio no Brasil. **Jornal da USP**. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/entre-pessoes-e-propostas-o-intenso-debate-sobre-o-ensino-medio-no-brasil/>. Acesso em: 03 mar. 2024.

SOUZA, Daniele Cristina de. O Positivismo de Augusto Comte e a Educação Científica no cenário brasileiro. **Revista REAMEC**, Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 30-43, jan.-abr., 2020.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. O Novo Ensino Médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021004, jan./abr. 2021. ISSN 2675-672

STEIMBACH, Allan Andrei. **Escolas ocupadas no Paraná**: juventudes na resistência política à Reforma do Ensino Médio (medida provisória 746/2016). 2018. 348 fls. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2018.

THIESEN, Juares da Silva. Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed: perfil institucional e alinhamentos com internacionalização. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n.Especial, p. 923-934, dez. 2020.

TONELLO, Iuri. Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008? In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

UBES. **UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações**. 2016. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>. Acesso em: 06 de ago. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos Nova Dehli**, 6 de dezembro de 1993. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 14 maio 2023.

UNESCO. **Sobre a UNESCO no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/about>. Acesso em: 10 dez. 2023.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Termos Técnicos em Medidas Educacionais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1981.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo” Ensino Médio**: análise a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. 2020. 147 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura). Unioeste, Foz do Iguaçu, 2020.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan.-abr., 2005.