

ORGANIZADORES
KAMYLLA PEREIRA BORGES
ENRICO BUENO
NEVILLE SANTOS

O NOVO ENSINO MÉDIO, NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

EDUCAÇÃO
É
INVESTIMENTO

EDUCAÇÃO
NÃO É
MERCADORIA

REVOGA O NOVO
ENSINO MÉDIO

O Novo Ensino Médio, Neoliberalismo e Políticas Educacionais

**Kamylla Pereira Borges
Enrico Bueno
Neville Santos
(Organizadores)**

O Novo Ensino Médio, Neoliberalismo e Políticas Educacionais

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Kamylla Pereira Borges; Enrico Bueno; Neville Santos [Orgs.]

O Novo Ensino Médio, Neoliberalismo e Políticas Educacionais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 269p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1334-7 [Impresso]

978-65-265-1335-4 [Digital]

1. Novo Ensino Médio. 2. Educação básica. 3. Políticas públicas educacionais. 4. Neoliberalismo. I. Título.

CDD – 370

Capa: Patricia Perez

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Aluga-se

*A solução pro nosso povo eu vou dá
Negócio bom assim ninguém nunca viu
'Tá tudo pronto aqui é só vim pegar
A solução é alugar o Brasil
Nós não vamo paga nada
Nós não vamo paga nada
É tudo free
Tá na hora agora é free
Vamo embora
Dá lugar pros gringo entrar
Esse imóvel tá pra alugar
Os estrangeiros eu sei que eles vão gostar
Tem o Atlântico tem vista pro mar
A Amazônia é o jardim do quintal
E o dólar dele paga o nosso mingau
Nós não vamo paga nada
Nós não vamo paga nada
É tudo free
'Tá na hora agora é free
Vamo embora
Dá lugar pros gringo entrar
Pois esse imóvel está pra alugar.*

Música de Claudio Roberto Andrade de Azeredo e Raul Seixas

Apresentação	9
<i>Kamylla Pereira Borges</i>	
<i>Enrico Bueno</i>	
<i>Neville Santos</i>	

Seção 1. A realidade do Novo Ensino Médio

Da lama ao caos: a reforma curricular do ensino médio no Brasil e seus impactos no ensino de física no currículo do estado de São Paulo	17
<i>Guilherme Stecca Marcom</i>	

A geografia no Novo Ensino Médio no estado do Piauí: apontamentos de pesquisa	37
<i>Leide Dayane da Silva Araujo</i>	
<i>Armstrong Miranda Evangelista</i>	

A atomização das ciências humanas e do sujeito no Novo Ensino Médio	51
<i>Thiago Macedo de Carvalho</i>	

“Eu escolho o quê?” Uma análise sobre a dinâmica da escolha das trilhas pelos estudantes em uma escola estadual pernambucana	69
<i>Márcia Andréa Rodrigues Andrade</i>	

Seção 2. Reflexões sobre projeto de vida no Novo Ensino Médio

Projeto de Vida: A perspectiva da formação para o mercado de trabalho no ensino médio	89
<i>Marcela Amaral</i>	
<i>Thailane Santos Moura</i>	

O Projeto de Vida no currículo goiano: um estudo crítico	101
<i>Andréia Farina de Faria</i>	
<i>Enrico Bueno</i>	
<i>Mariana Toledo Ferreira</i>	
<i>Thiago Macedo de Carvalho</i>	

Seção 3. Neoliberalismo e trabalho docente

Neoliberalismo, saúde e condições do trabalho docente no ensino remoto	131
<i>Laís Faria Mendes</i>	
A valorização do trabalho docente no contexto da atual reforma do ensino médio	157
<i>Felipe Micael Almeida de Souza</i>	
<i>Eliane Gonçalves Costa Anderi</i>	

Seção 4. A Razão neoliberal e a Educação

Organizações sociais e “empresariamento” da educação pública em Goiás-GO	181
<i>Noah de Melo Machado</i>	
<i>Danilo José Dalio</i>	
O Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): instrumentos da razão neoliberal na educação	207
<i>Kamylla Pereira Borges</i>	
<i>Cláudia Helena dos Santos Araújo</i>	
A razão neoliberal e os sentidos da sociologia no Novo Ensino Médio	227
<i>Neville Santos</i>	
Sobre a organizadora e os organizadores	261
Sobre as autoras e os autores	263

Essa obra é fruto do trabalho coletivo de estudo, pesquisa e extensão do Getespp (Grupo de Estudos em Teoria Social e Políticas Públicas). O Getespp é um grupo voltado para problematizar os processos e fenômenos políticos e sociais em seus amplos e variados aspectos, além de pretender aprofundar a interação científica, interdisciplinar e humana. A efervescência política dos últimos anos, o surgimento de novas teorias políticas ou a repaginação de antigas, a polarização das sociedades, a rejeição social à política institucional, o crescimento da desigualdade e a demanda por políticas públicas que atendam ao conjunto da população demonstram a relevância do campo de estudos do Grupo.

Nessa primeira coletânea do Getespp vem à luz reflexões e debates realizados a partir do projeto de extensão: “Diálogos sobre educação, sociedade e políticas públicas”, que foi realizado com financiamento da Pro-Reitoria de extensão do Instituto Federal de Goiás (IFG). O projeto foi um espaço de discussão, com envolvimento da comunidade externa, sobre a problemática da educação e políticas públicas. Sendo assim, nessa obra apresenta-se um conjunto de textos com o intuito de socializar conhecimentos que envolvam a política em suas diferentes áreas de atuação, bem como realizar o aprofundamento e consolidação da formação acadêmica de professores e estudantes da comunidade interna e externa ao IFG oportunizando o debate e a reflexão sobre a temática: Reforma do ensino médio, neoliberalismo e políticas educacionais. Os textos dessa coletânea, com seus delineamentos específicos, constroem uma problematização das políticas educacionais sua interface com o neoliberalismo e seus desdobramentos sociais, apontando contradições e impactos na sociedade.

Os capítulos apresentados estão organizados em quatro seções: a primeira possui textos voltados para discutir o contexto e realidade de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil; tendo como abertura da seção o artigo “Da lama ao caos: a reforma curricular do ensino médio no Brasil e seus impactos no ensino de física no currículo do estado de São Paulo”, de Guilherme Stecca Marcom. O capítulo se propõe a investigar como os conteúdos de Física estariam presentes nessa nova configuração escolar, no primeiro estado que implementou o NEM, São Paulo. Marcom retrata o estado caótico que se encontra a organização curricular do Ensino Médio e conseqüentemente do Ensino de Física e como tal organização traz um prejuízo para os estudantes e também para os docentes.

Os dois capítulos seguintes ilustram os impactos do Novo Ensino Médio nos currículos. No capítulo “A geografia no novo ensino médio no estado do Piauí: apontamentos de pesquisa”, Leide Dayane da Silva Araujo e Armstrong Miranda Evangelista apresentam resultados de uma pesquisa que investigou como essa Lei 13415/2017 e a BNCC afetaram o ensino de Geografia, discutindo os principais aspectos negativos da reforma e os obstáculos presentes no cenário educacional atual. Por sua vez, no capítulo “A atomização das Ciências Humanas e do sujeito no Novo Ensino Médio” Thiago Macedo de Carvalho apresenta um debate inicial acerca da formação do sujeito no novo currículo, observando o esvaziamento das ciências humanas, especialmente Filosofia e Sociologia no currículo dessa etapa da educação básica.

Ainda na primeira seção desta coletânea, temos o capítulo “Eu escolho o quê? Uma análise sobre a dinâmica da escolha das trilhas pelos estudantes em uma escola estadual pernambucana”, Márcia Andréa Rodrigues Andrade. A autora apresenta uma discussão acerca do processo de escolhas das trilhas formativas por estudantes ingressantes no NEM, trazendo uma reflexão sobre os aspectos negativos da imposição do projeto de vida e apontando que realmente não existe escolha para os estudantes no Novo Ensino Médio – o que traz conseqüências negativas para

a formação do estudante na etapa, que se torna fragmentada e esvaziada.

A segunda seção desta obra situa pesquisas voltadas para reflexão sobre o projeto de vida e sua centralidade no Novo Ensino Médio. O capítulo “Projeto de Vida: A Perspectiva da Formação para o Mercado de Trabalho no Ensino Médio”, de Marcela Amaral e Thailane Santos Moura, discute a relação entre a disciplina de Projeto de Vida e o trabalho e suas formas de inclusão/exclusão do mercado atual. Para isso, as autoras utilizaram uma abordagem teórica fundamentada nos clássicos da Sociologia: Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber. Já o capítulo “O Projeto de Vida no currículo goiano: um estudo crítico” – de Andréia Farina de Faria, Enrico Bueno, Mariana Toledo Ferreira e Thiago Macedo de Carvalho – tem como objetivo apresentar uma síntese crítica acerca da proposta para o componente curricular Projeto de Vida, segundo o Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio, que apresenta a estrutura do NEM no estado, introduzindo uma discussão acerca de alguns elementos ideológicos envolvidos no processo.

A terceira seção traz um conjunto de textos que trata da relação entre o neoliberalismo e os impactos na organização do trabalho e vida dos trabalhadores/as docentes. O capítulo “Neoliberalismo, saúde e condições do trabalho docente no ensino remoto”, de Laís Faria Mendes, propõe uma análise a respeito da saúde mental e das condições de trabalho docente no contexto do ensino remoto emergencial a partir de uma revisão bibliográfica acerca das interferências do neoliberalismo na educação brasileira e de um levantamento quantitativo realizado com professores da rede estadual que atuam no município de Anápolis, Goiás. No segundo texto dessa seção, “A valorização do trabalho docente no contexto da atual reforma do ensino médio”, Felipe Micael Almeida de Souza e Eliane Gonçalves Costa Anderi trazem um recorte de uma pesquisa sobre a valorização do trabalho docente, mediante um balanço do seminário promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em parceria com o

Ministério da Educação (MEC). Nele, os autores refletem como as políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo permitem o aviltamento das políticas de valorização do trabalho docente, além de precarizar e intensificar o trabalho do professor.

Por último, temos uma seção dedicada ao estudo da articulação entre a razão neoliberal e a educação. No capítulo “Organizações sociais e “empresariamento” da educação pública em Goiás-Go”, Noah de Melo Machado e Danilo José Dalio traçam um panorama das reformas neoliberais na educação básica e analisam os caminhos do empresariamento da política educacional no estado de Goiás, com destaque para o papel desempenhado pelas Organizações Sociais (OS) no contexto do Pacto pela Educação, lançado em 2011. No segundo capítulo da seção “O Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): instrumentos da Razão Neoliberal na Educação”, Kamylla Pereira Borges busca promover uma reflexão sobre o papel da Lei 13415/2017 e da BNCC como instrumentos da razão neoliberal na educação brasileira. O texto ressalta como o neoliberalismo é uma razão global que atua em três frentes principais: política, econômica e social produzindo relações sociais, maneiras de viver e subjetividades e como a educação é importante nesse contexto para construir um ser humano adequado aos princípios neoliberais.

Por fim, no último capítulo da seção: “A razão neoliberal e os sentidos da sociologia no Novo Ensino Médio”, Neville Santos tem como objetivo tecer considerações críticas ao Novo Ensino Médio, tendo a disciplina de Sociologia como foco da análise. Para isso o autor realizou uma breve recuperação da história da disciplina na educação básica com a intenção de identificar os elementos do giro neoliberal na política educacional e a forma como ele afeta particularmente a disciplina de sociologia.

Dessa forma, enveredando por diferentes nuances das relações entre as políticas públicas e educação, essa coletânea buscou dialogar com autores de diferentes áreas de formação que se voltam para problematização das reformas educacionais e do neoliberalismo, seus perversos mecanismos em desenvolvimento e

impactos no cenário educacional no Brasil. Para além dos desafios, os textos que compõem essa obra também nos fornecem ideias, trajetórias e horizontes para pensarmos a construção de uma educação pública e de qualidades para todos e todas.

Kamylla Pereira Borges,

Enrico Bueno e

Neville Santos

Os organizadores

Junho de 2024

Seção 1: A realidade do Novo Ensino Médio

Da lama ao caos: a reforma curricular do ensino médio no Brasil e seus impactos no ensino de física no currículo do estado de São Paulo

Guilherme Stecca Marcom

Apresentação

Eu gostaria que o título deste texto pudesse ser uma homenagem a um dos mais importantes álbuns da música brasileira, lançado por Chico Science & Nação Zumbi. Contudo, nosso trabalho investigativo retrata o estado caótico que se encontra a organização curricular do Ensino Médio e consequentemente do Ensino de Física. Toda essa situação inicia-se após o golpe parlamentar de 2016 contra a presidente eleita Dilma Rousseff. A partir de uma medida provisória em 2017, reformas neoliberais acabaram instituindo o chamado Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2017). Nesse novo modelo de Ensino Médio, redistribuiria o número de horas de atividades entre as áreas do conhecimento, com o surgimento de novas disciplinas no currículo. A partir desse contexto, este trabalho se propôs a investigar como os conteúdos de Física estariam presentes nessa nova configuração escolar, no primeiro estado que implementou o NEM, São Paulo. Para isso, analisamos os documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Introdução

Desde a criação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, diversos documentos foram criados para

orientação curricular do Ensino Médio (EM) em todo o país, sendo o mais recente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (Ferreti; Silva, 2017). Esses documentos auxiliam no desenvolvimento de programas estaduais e municipais de educação, servindo como ponto de referência para a elaboração de currículos para essas redes de ensino. Nos últimos anos, o governo federal implementou uma série de reformas educacionais apoiado por governos estaduais alinhados a perspectivas mais neoliberais, especialmente após o golpe parlamentar de 2016.

A principal reforma foi a promulgação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil, publicada em 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), com base em uma medida provisória. Essa lei altera o número de horas previstas para esse nível escolar de 800h para 1000 horas por ano (Ostermann; Rezende, 2021). Além disso, o NEM dividiu o currículo dos alunos em dois módulos. O primeiro módulo é o Formação Geral Básica (FGB), distribuída nas três séries do EM, com carga horária total de até 1800 horas nos três anos. O segundo módulo é composto pelos Itinerários Formativos (IF), com carga horária de 1200 horas, distribuídas pela segunda e terceira séries do EM.

Entre as principais críticas feitas a esse novo modelo de EM está a ampliação da heterogeneidade da formação discente, o que liquidaria o direito universal à educação básica de igual qualidade para todos (Ostermann; Rezende, 2021; Frigotto, 2021). Isso se reflete na escolha dos estudantes para uma determinada área de conhecimento, que os direcionará para um aprofundamento de uma determinada área. Assim, dentro de uma mesma escola, teremos grupos de estudantes com diferentes formações ao final da terceira série do EM. Ferreti e Silva (2017) também apontam para uma retomada da perspectiva neoliberal na educação, a extinção de disciplinas obrigatórias como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física; a possibilidade de atribuir aulas a pessoas com "notório conhecimento"; a pretensão de mudar toda a estrutura curricular e permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos.

Sobre a "escolha" por um determinado IF, Krawczyk e Ferreti (2017) fazem uma importante reflexão:

[...] De que escolha estamos falando, quem poderá escolher? É interessante observar que o aluno não poderá escolher uma formação geral sólida, nem necessariamente terá a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, uma vez que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola (Krawczyk; Ferreti, 2017, p. 38).

Pensar em flexibilidade do EM significa refletir sobre as condições que cercam os estudantes, especialmente nas escolas públicas. Nesse sentido, certamente haverá falta de opções para estudantes e, associada a contextos sociais, econômicos e políticos, a flexibilidade inevitavelmente promoverá a ampliação das desigualdades sociais (Ostermman; Rezende, 2021; Frau; Silva; Araújo, 2021).

Apesar das críticas, foram publicadas medidas para organizar o processo de implementação desse novo modelo educacional. Em 13 de julho de 2021, o Ministério da Educação publica o Cronograma Nacional para a Implementação do NEM, indicando que até o ano de 2024, todas as séries do Ensino Médio já devem estar incluídas no novo modelo (Brasil, 2021). Dessa forma, as secretarias estaduais e municipais de educação já iniciaram seus processos de implementação curricular. Contudo, com a mudança no governo federal após as eleições de 2022, o Ministério da Educação junto com então presidente Luís Inácio Lula da Silva publica a portaria nº 627/2023 (Brasil, 2023) que suspende a implementação do NEM, a qual até o momento da escrita desse texto ainda estava em vigor.

Estudos sobre o currículo e o ensino de Física

No processo de implantação da nova estrutura do EM o currículo é considerado um dos principais instrumentos de promoção dessa ação. O currículo muitas vezes está relacionado à ideia de conteúdo escolar, vinculado a documentos que definem

tais conteúdos. Assim, esse documento reflete os recortes entre o conhecimento científico (escolar) e o não científico. Esse é um conceito muito forte de currículo e está diretamente relacionado às questões governamentais de organização e gestão da educação (Moreira, 2001). No entanto, essa é uma visão limitante.

Currículo, nos parece muito mais político do que isso, refere-se às relações de poder e hegemonia, seus principais aspectos, recortam e determinam posições que ultrapassam qualquer esfera educacional, já que esta também só existe em outras esferas da vida. Talvez a melhor definição para o currículo seja, então, a de um instrumento ou mesmo de um discurso, seja para dominação, emancipação ou mesmo valorização de identidades e diferenças (Moreira, 2001, p. 131).

Portanto, a premissa, que está longe de ser simples, mas elementar, também está alinhada com as ideias de Goodson (1997, p. 213) "O currículo é, inequivocamente, uma construção social". Seria ingenuidade não concordar com tal afirmação, no entanto, não é fácil entendê-la na prática, pois temos a tradição de considerar os documentos curriculares como manuais repletos de programas e conteúdos.

Assim, é evidente e inegável a existência de inúmeros currículos, sejam eles oficiais, elaborados ou relacionados à prática, mas pensar nele como um conjunto de conteúdos, planos ou determinação de conhecimentos não é suficiente. Dessa forma, estamos interpretando o currículo como um instrumento ou discurso que reflete as relações de poder presentes na esfera educacional (Tadeu; Moreira, 2011; Goodson, 2013; Apple, 2016; Tadeu, 2016).

Como já mencionado, o currículo é uma construção social e política, ou seja, currículo e sociedade são reciprocamente influenciados por diferentes atores políticos (Ostermman; Rezende, 2021; Aguiar; Tuttmann, 2020; Mozema; Ostermann, 2016). No caso da BNCC, essas influências vieram de disputas no campo da educação a partir de uma perspectiva neoliberal, em particular a influência de instituições privadas, organizações sociais e

movimentos empresariais como a Fundação Lemman, e de uma perspectiva mais social defendida por organizações acadêmicas e sociedade de forma geral que se posicionaram contra a base, denunciando tal política como um currículo prescritivo que respondia às tendências internacionais de uniformidade e centralização curricular, avaliações padronizadas e responsabilização de professores e gestores (Ostermann; Rezende, 2021). Segundo Leher (2021) essa lógica distancia dos conteúdos e práticas educacionais qualquer forma de explicação sobre o que dá sentido à história das ciências, à história da sociedade e da vida social. Um exemplo desse fenômeno é o reducionismo conceitual, tanto pelo número de temas abordados quanto pela superficialidade com que os conteúdos de Ciências Naturais e suas Tecnologias são abordados na BNCC.

No que se refere à pesquisa em Ensino de Física e Currículo no Brasil, identificamos trabalhos da última década do século passado. Um dos principais trabalhos sobre esse tema é de Carvalho e Vannucchi (1996) em que as autoras apresentam as principais tendências do currículo de Física presentes em trabalhos publicados em congressos nacionais e internacionais de Ensino de Física. As autoras apontam tendências como a inserção da História da Ciência, da Física Contemporânea, temas associados a questões de desenvolvimento tecnológico, interdisciplinaridade e cotidiano da Física. Apesar das influências desses trabalhos na década de 1990, é possível identificar que o Ensino de Física ainda é muito marcado por uma perspectiva descontextualizada, de aprendizagem mecânica dos conteúdos (Moreira, 2018, 2017; Mozena; Ostermann, 2016).

Essa perspectiva permanece presente no currículo de Física, no qual observamos o mecanismo filosófico do ensino de Física tradicional. Nessa perspectiva, o currículo de Física é marcadamente desenvolvido pelo paradigma newtoniano, que privilegia uma visão mecanicista do mundo. Como forma de romper com esse modelo, Catarino, Queiroz e Araújo propõem um

modelo de ensino mais dialógico e contra-hegemônico (Catarino; Queiroz; Araújo, 2013).

Embora a BNCC trate de forma mais geral das áreas do conhecimento, na nova estrutura curricular é possível identificar as unidades curriculares relacionadas com a disciplina de Física a saber: movimentos de objetos e sistemas, energias e suas transformações, processos de comunicação e informação, eletromagnetismo, materiais e equipamentos, matéria e radiação – constituição e interações, terra e universo – formação e evolução. Esse rol de temas reflete a manutenção de uma prática curricular presente em documentos anteriores, acrescida de uma ruptura com o tema da interdisciplinaridade (Mozena; Ostermann, 2016).

No entanto, é importante destacar que o texto da BNCC é apenas um documento orientador, que não pretende ser um currículo propriamente dito. Assim, cabe às redes municipal, estadual e federal de ensino elaborar seus currículos seguindo as proposições presentes no documento.

O Novo Ensino Médio no estado de São Paulo

Segundo o Governo do Estado de São Paulo, o estado foi um dos primeiros a implantar o Novo Ensino Médio, iniciado em 2021 para alunos matriculados na 1ª série do EM (São Paulo, 2021a). O Documento Orientador da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo indica que as turmas do Ensino Médio Parcial Regular teriam 1.800 horas de Formação Geral Básica (FGB) e 1.650 horas de Itinerários Formativos, das quais 900 horas seriam de Aprofundamento Curricular, ao longo dos três anos de EM (São Paulo, 2021b). Além das horas de Aperfeiçoamento Curricular, a jornada anual dos alunos também seria composta por mais cinco disciplinas e suas respectivas cargas horárias: 180 horas de Projeto de Vida, 240 horas da disciplina Eletiva, 60 horas de Língua Inglesa, 90 horas de Tecnologia e Inovação e 180 horas de Orientação de Estudo (São Paulo, 2021b).

Essas cinco disciplinas comporiam o que a Secretaria de Educação chama de Inova Educação, que representaria um programa de atividades educacionais mais alinhadas às vocações dos alunos, a partir de seus projetos de vida.

As turmas do Ensino Médio Noturno Regular teriam mais oito aulas por semana no 1º e 3º anos e mais nove aulas no 2º ano. Portanto, todos os alunos passariam de 25 a 33 aulas por semana no 1º e 3º anos do HS e 34 aulas por semana no 2º ano do HS. As aulas noturnas teriam 1.800 horas no FGB e 1.200 horas no IF. Essas 1.200 horas seriam divididas em 900 horas de Desenvolvimento Curricular, 180 horas de Projeto de Vida, 90 horas de Tecnologia e Inovação e 30 horas de Educação Física (São Paulo, 2021b).

Além dessas duas configurações, há também configurações com os programas Novotec Integrado e Novotec Express, que são programas em que os estudantes também podem sair com certificação de qualificação profissional (São Paulo, 2021b). Bem como, um modelo específico para o Programa de Educação Integral (PEI). Não nos aprofundaremos em discussões dentro dessas três configurações de EM. No entanto, é importante identificar a existência dessa heterogeneidade estrutural do sistema educacional no Estado de São Paulo, em consonância com o descrito anteriormente por Frigotto (2021). Isso indica que a implantação do NEM provavelmente agravou ainda mais as diferentes formações básicas dos discentes (Frau; Da Silva; De Araújo; 2021).

Tabela 1 - Distribuição da carga horária do NEM de São Paulo para o turno diurno na primeira versão do NEM

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	AULAS SEMANAIS			TOTAL DE AULAS ANUAIS	TOTAL DE HORAS ANUAIS	
			1º ANO	2º ANO	3º ANO			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	IDIOMAS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	3	2	400	300	
		ARTE	2	0	2	160	120	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	160	120	
		LÍNGUA INGLESA	2	0	2	160	120	
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	3	2	400	300	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	0	160	120	
		FÍSICA	2	2	0	160	120	
		QUÍMICA	2	2	0	160	120	
	CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	2	2	0	160	120	
		GEOGRAFIA	2	2	0	160	120	
		HISTÓRIA	2	2	0	160	120	
		SOCIOLOGIA	2	2	0	160	120	
	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA TOTAL			30	20	10	2400	1800
	ITINERÁRIO DE TREINAMENTO	PROJETO DE VIDA		2	2	2	240	180
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO		1	1	1	120	90		
LÍNGUA INGLESA		0	2	0	80	60		

ELETIVAS	2	0	2	240	180
ELETIVAS 2 **	0	2	2	80	60
ORIENTAÇÃO PARA O ESTUDO**	0	3	3	240	180
EDUCAÇÃO FÍSICA***	0	2	0	80	60
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR****	0	10	20	1200	900

Fonte: São Paulo (2022)¹

¹ *As turmas do 3º ano devem ser atribuídas a partir de 2023; ** As aulas dos componentes Eletiva 2 e Orientação de Estudo do Itinerário Formativo serão oferecidas de acordo com as opções de ampliação da carga horária; As aulas de Educação Física do Itinerário Formativo serão oferecidas no horário extracontratual ou aos sábados presencialmente ou pelo CMSP, conforme consta na ampliação da carga horária; A carga horária de cada componente do Aprimoramento Curricular está descrita nas matrizes aprofundadas.

Na estrutura curricular, descrita na Tabela 1 notamos como as disciplinas da FGB perdem espaço para as disciplinas dos IF. Revelando um descompromisso com uma formação geral de qualidade para todos, dado que ao escolher um itinerário o(a) estudante irá estudar menos conteúdos das áreas que não compõem o aprofundamento. Entretanto, em menos de dois anos da implementação do NEM, em São Paulo, as mudanças de governo federal e estadual geraram modificações nesta estrutura curricular. Enquanto o governo federal suspende a implementação do NEM em todo o país, através da Portaria nº 399 (Brasil, 2023), por 60 dias. O governo estadual modifica toda a estrutura inicialmente implementada, reduzindo de 12 para três itinerários formativos e reinserindo na grade da 3ª série da FGB aulas das disciplinas de Física (São Paulo, 2023). A Figura 1 exemplifica esta nova mudança sancionada pelo governo estadual.

Segundo o governo do estado, as disciplinas de Física, Geografia e História foram reintegradas a grade horária da 3ª série do EM devido a uma solicitação da própria comunidade escolar (São Paulo, 2023). Apesar de mais aulas de Física terem integrado a grade curricular da terceira série do EM, até o momento não sabemos quais conteúdos serão desenvolvidos nesta série. Pois, o governo apesar de publicar a grade curricular, até janeiro de 2024 ainda não publicou quais conteúdos, competências e habilidades serão trabalhadas em cada disciplina e séries do EM.

Figura 1 - Distribuição da carga horária do NEM de São Paulo para o turno diurno na segunda versão do NEM.

ANEXO 1 - ENSINO MÉDIO – TEMPO PARCIAL - DIURNO						
Itinerário Formativo de Aprofundamento - Áreas de Matemática e Ciências da Natureza (MAT/CNT)						
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL	
		1ª série	2ª série	3ª série		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	3	
		LÍNGUA INGLESA	2	0	0	
	MATEMÁTICA	ARTE	2	0	0	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	1	2	
		MATEMÁTICA	5	3	3	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	0	
		FÍSICA	2	2	2	
		QUÍMICA	2	2	0	
		FILOSOFIA	2	0	0	
	CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	2	2	
		HISTÓRIA	2	2	2	
		SOCIOLOGIA	0	2	0	
		AULAS SEMANAIS	27	19	14	2400
		HORAS ANUAIS	810	570	420	1800
ITINERÁRIO FORMATIVO GLOBAL	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2		
	INGLÊS	0	2	2		
	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	2	0	0		
	PROJETO DE VIDA	2	2	2		
	ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	0	0	3		
	REDAÇÃO E LEITURA	2	2	2		
ITINERÁRIO FORMATIVO DE APROFUNDAMENTO	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	0	4	4		
	EMPREENDEDORISMO	0	2	2		
	BIOTECNOLOGIA	0	2	2		
	QUÍMICA APLICADA	0	0	2		
	AULAS SEMANAIS	8	16	21	1800	
	HORAS ANUAIS	240	480	630	1350	
TOTAL	AULAS SEMANAIS	35	35	35		
	AULAS ANUAIS	1400	1400	1400	4200	
	HORAS ANUAIS	1050	1050	1050	3150	
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária do Itinerário Formativo devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indicada como prioritária, se não aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:						
COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA				
EDUCAÇÃO FINANCEIRA	Matemática	Física				
ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	Todas	Não há				
REDAÇÃO E LEITURA	Língua Portuguesa	Não há				
INGLÊS	Língua Inglesa	Não há				
TECNOLOGIA E ROBÓTICA	Física	Matemática e Química				
EMPREENDEDORISMO	Matemática	Física e Química				
BIOTECNOLOGIA	Biologia	Química				
QUÍMICA APLICADA	Química	Biologia				

Nos ancoramos na pesquisa documental, a partir da análise dos documentos curriculares do NEM disponibilizados pela SEESP até o momento, para entender todas as mudanças curriculares dos últimos cinco anos. Para tanto, analisamos os documentos antes do NEM, os utilizados para a implementação do NEM e os documentos pós mudanças no NEM, a saber: Matriz Curricular do

período de 2009 até 2020 (currículo anterior ao NEM); a Matriz de Aperfeiçoamento Curricular; o Currículo São Paulo; e o Material de Apoio ao Planejamento e Aprofundamento das Práticas.

Tabela 2 - Objetos de conhecimento de Física descritos no Currículo de São Paulo entre os anos de 2009 e 2020 e no NEM.

Currículo Paulista	Objetos do Conhecimento	
	2009 – 2020	2021 – 2023
1ª Série	<p>Grandezas do movimento: identificação, caracterização e estimativa de valores; Quantidade de Movimento Linear: Variação e Conservação; Leis de Newton; Trabalho e Energia Mecânica; Equilíbrio Estático e Dinâmico; Universo: elementos que o compõem; Interação gravitacional; Sistema Solar; O universo, sua origem e a compreensão humana.</p>	<p>Conservação de energia; Conservação do momento; Impulso; Choques mecânicos; Força; Grandezas escalares e vetoriais; Ondas eletromagnéticas; Aquecimento global e efeito estufa; Eletrostático; Propriedade elétrica dos materiais; Força elétrica; Magnetismo; Eletromagnetismo; Campo elétrico e campo magnético; Eletrodinâmica; Geradores e receptores elétricos; Circuitos elétricos; Termometria; Expansão térmica; Calorimetria; Processos de transferência de calor; Condutividade Térmica; Termodinâmica; Geradores e receptores elétricos; Produção e consumo de energia elétrica; Energia elétrica; Cinemática; Dinâmica; Estático; Hidrostático; Sistema Solar e Universo; Teoria do Big Bang Modelos cosmológicos; Universo em expansão Modelo Padrão Relatividade Geral; Astronomia; Espectroscopia de Radiação; Investigação científica; Leitura e interpretação de temas relacionados às Ciências Naturais, utilizando fontes confiáveis; Ondas sonoras; Movimento harmônico e ondulatório; óptica; Radioatividade;</p>

2ª Série	Fenomenologia: calor, temperatura e fontes; Trocas de Calor e propriedades térmicas da matéria; Aquecimento e clima; Calor como energia; Máquinas térmicas; Entropia e degradação da energia; Som; fontes, características físicas e usos; Luz: fontes e características físicas; Luz e cor; Ondas eletromagnéticas, Transmissões eletromagnéticas.	Quantização de energia; Radioatividade; Propriedade elétrica dos materiais; Ondas eletromagnéticas; Geradores e receptores elétricos; Produção e consumo de energia elétrica; Energia Elétrica Eletrostática; Propriedade elétrica dos materiais; Força elétrica; Magnetismo; Eletromagnetismo; Campo elétrico e campo magnético; Eletrodinâmica; Circuitos elétricos; Máquinas térmicas; Sensoriamento remoto da superfície da Terra; Óptica; Eletricidade; Termodinâmica; Equipamentos elétricos e eletrônicos; Efeito fotoelétrico; Energia nuclear; Decaimento Radioativo; Usinas Hidrelétricas; mecânica
3ª Série	Circuitos Elétricos; Campos e forças eletromagnéticos; Motores e geradores; Produção e consumo de energia elétrica; Matéria: suas propriedades e organização; Átomo: emissão e absorção da radiação; Núcleo atômico e radioatividade; Partículas elementares; Eletrônica e informática.	Não contêm objetos do conhecimento.

Fonte: Produzido pelos autores

O que se observa nos conteúdos de Física antes do NEM é que eram distribuídos ao longo das três séries em tópicos mais gerais, como: Mecânica e Universo na 1ª série; Termodinâmica, Ondulatória e Óptica na 2ª série; Eletricidade, Eletromagnetismo e Física Moderna na 3ª série. Segundo vários autores, esta estrutura está presente no Ensino de Física desde a década de 1990 (Carvalho; Vannucchi, 1996; Catarino; Queiroz; Araújo, 2013). Já no primeiro

período de implementação do NEM, entre 2020 e 2023, há uma extensa lista de conteúdos de Física que estão inseridos nas primeiras duas séries do EM. Muitos desses conteúdos até se repetem ao longo dos dois anos, indicando que eles devem ser retomados por diferentes perspectivas.

Para além de quais conteúdos estão presentes, não podemos deixar de refletir sobre a disposição desses conteúdos ao longo das três séries do EM. Diante da extensa lista de conteúdos, se considerarmos o número de aulas semanais para a disciplina de 2h-aula/semana, fica nítido que conteúdos serão trabalhados, na maior parte do tempo de forma superficial. E quanto a isto, os docentes não devem ser culpabilizados, pois não teriam tempo hábil para apresentar minimamente qualquer um destes temas, dado o tempo que lhes foi fornecido e as difíceis condições de trabalho impostas na rede pública (Moreira, 2018).

Segundo Ostermann e Rezende (2021), essa perspectiva de conteúdos mais superficiais já está presente na BNCC em temas da área de Ciências Naturais e suas Tecnologias. Portanto, é muito provável que o Ensino de Física nas escolas públicas continue, como já relatado por Moreira (2018), em que "os conteúdos curriculares não vão além da Mecânica Clássica e são abordados da forma mais tradicional possível". Favorecendo ainda mais os efeitos das desigualdades sociais na educação, o que pode ser observado em avaliações em larga escala (Kleinke, 2017; Marcom; Klienke, 2021; Nascimento; Cavalcante; Ostermann, 2018).

Ressalta-se, ainda, que como nenhum documento foi apresentado até o momento sobre a distribuição dos conteúdos de Física na nova versão do NEM em São Paulo, não sabemos ao certo quais serão estes conteúdos e nem qual será sua distribuição ao longo das três séries. Contudo, já temos indícios de que a Física, provavelmente será tratada como uma disciplina tecnicista, dado as características do aprofundamento em Ciências da Natureza e Matemática.

Considerações Finais

Com a reforma do Ensino Médio, surge uma nova frente de pesquisa sobre currículo. Com o objetivo de compreender os novos rumos para o Ensino de Física na Educação Básica, este trabalho apresenta-se como uma primeira análise das mudanças curriculares que estão sendo implementadas, tomando como exemplo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Nossos resultados iniciais sugerem que um Ensino de Física mais superficial, na primeira versão do NEM, dada a alta demanda de conteúdos distribuídos em apenas dois anos do Ensino Médio, com o mesmo número de aulas semanais do modelo antigo. Além disso, identificou-se uma redução das aulas de Física, na terceira série do EM. Isso reflete o caráter dessa nova estrutura curricular criticada por Frigotto (2021), na qual temos um currículo heterogêneo, dentro de um mesmo sistema de ensino. Negando, assim, o direito universal à formação básica de igual qualidade para os jovens.

Contudo, apesar de a nova versão do NEM no Estado de São Paulo ter aumentado número de aulas, até o momento (um mês antes do início do ano letivo de 2024) o governo não disponibilizou quais e como os conteúdos, competências e habilidades serão trabalhados na disciplina de Física. Com base nesses resultados, consideramos importante ampliar as pesquisas dentro da perspectiva curricular, identificar novas propostas curriculares, especialmente sobre o Ensino de Física, bem como as narrativas, discursos e relações de poder presentes em cada proposta curricular (Goodson, 2013; Apple, 2016; Tadeu, 2016).

Se somarmos a falta de professores formados em Física que lecionem em escolas públicas (Nascimento, 2020), as dificuldades de ensino de Física aumentarão. Dessa forma, evidencia-se uma revogação ou, pelo menos, uma revisão da organização curricular do ensino médio. Uma vez que, nesse modelo atual, fica evidente a falta de compromisso com o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

Referências

AGUIAR, M.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, 2020.

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2016. 288p.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Alteração, lei de diretrizes e bases da educação nacional, ensino médio, ampliação, carga horária. Currículo, educação infantil, ensino fundamental. Criação, política, fomento, implementação, estabelecimento de ensino, tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, fev. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 521**, de 13 de julho de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Edição 131, Seção: 1. Página: 47, jul. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 627**, de 04 de abril de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Edição: 66 | Seção: 1 | Página: 18, abr. 2023.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa; VANNUCCHI, Andréa. O Currículo de Física: inovações e tendências nos anos noventa. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 1, n. 1, p. 3-19, 1996.

CATARINO, Giselle Faur de Castro; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Dialogismo, ensino de física e sociedade: do currículo à prática pedagógica. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 19, p. 307-322, 2013.

FERRETI, C. J., & SILVA, M. R. D. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

FRAU, Erica Cristina; DA SILVA, Paulo Rogério; DE ARAUJO, Daniel José. Filosofia no Novo Ensino Médio: BNCC e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Revista Digital de Ensino de Filosofia-REFilo**, v. 7, p. e14/1-17, 2021.

- FRIGOTTO, G. O “novo ensino médio”: traição à juventude que frequenta a escola pública. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/11/05/analise-o-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-que-frequenta-a-escola-publica>>. Acesso em: 5 nov. 2021.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes. 144p., 2013.
- GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 150p., 1997.
- KLEINKE, M. U. Influência do status socioeconômico no desempenho dos estudantes nos itens de física do Enem 2012. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 39, 2016.
- KRAWCZYK, N., & FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.
- LEHER, R. Apresentação na mesa redonda Legitimação dos saberes e políticas de docência frente aos movimentos neoconservadores e ao retrocesso democrático. *In: Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, XIII*, 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/tXSVajBhZyE>>.
- MARCOM, G. S.; KLEINKE, M. U. Indicadores Formativos para o Ensino de Física através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1388-1419, 2021.
- MOREIRA, A. B. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 35-49, 2001.
- MOREIRA, M. A. Grandes desafios para o ensino da Física na educação contemporânea. **Revista do professor de Física**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2017.
- MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de Física. **Estudos avançados**, v. 32, p. 73-80, 2018.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, n. 2, p. 327-332, 2016.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Uma busca por questões de Física do ENEM potencialmente não reprodutoras das desigualdades socioeconômicas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 40, 2018.

NASCIMENTO, M. M. O professor de Física na escola pública estadual brasileira: desigualdades reveladas pelo Censo escolar de 2018. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 42, p. e20200187, 2020.

OSTERMANN, F.; SANTOS, F. R. V. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis. Vol. 38, n. 3 (dez. 2021), p. 1381-1387, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução Seduc nº 52 e 53 de 23 de novembro de 2023**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. 2023.

Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2023%2fexecutivo+secao+i%2fnovembro%2f17%2fpag_0031_4f911097271feb9a0cf7a5842c7a59a4.pdf&pagina=31&data=17/11/2023&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100031.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução Seduc-97 de 08 de outubro de 2021**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. 2021a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2097.HTM?Time=03/11/2021%2023:46:36>.

SÃO PAULO. Novo Ensino Médio SP. 2021b. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista – Etapas de Ensino Médio. 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>.

TADEU, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica. 2016, p. 158.

TADEU, T.; MOREIRA, A.F. **Currículo, cultura e sociedade**. Perdizes, Cortez, Perdizes. 2011, p. 176.

A geografia no Novo Ensino Médio no estado do Piauí: apontamentos de pesquisa

Leide Dayane da Silva Araújo
Armstrong Miranda Evangelista

Apresentação

O Novo Ensino Médio introduz transformações significativas, destacando-se a reconfiguração da Geografia como parte das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A redução da carga horária e importância dessa disciplina pode prejudicar a compreensão socioespacial dos estudantes. O estudo utiliza o currículo do Piauí como exemplo, evidenciando sua abordagem flexível e integrada, mas também ressaltando os desafios enfrentados pelos professores na implementação das mudanças. A pesquisa visa analisar a situação da Geografia diante das alterações do Novo Ensino Médio, considerando a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Adicionalmente, busca discutir os principais aspectos negativos da reforma e identificar os obstáculos presentes no cenário educacional atual. Quanto à metodologia, adota uma abordagem bibliográfica e documental, examinando artigos, livros e normativas relacionadas à reforma do Ensino Médio. A conclusão destaca os consideráveis desafios enfrentados pela Geografia no Ensino Médio devido às mudanças propostas, gerando incertezas sobre seu papel na educação básica.

Introdução

A Geografia é uma disciplina que desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes ao promover a

compreensão do espaço geográfico e sua relação com a prática social. Além disso, ela contribui para a formação individual e social, expandindo a visão de mundo dos alunos com base em suas experiências cotidianas. No entanto, o cenário educacional passou por mudanças significativas com a implementação do Novo Ensino Médio, conforme estabelecido na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que reorganizou o currículo com o intuito de proporcionar uma formação integral aos estudantes.

Embora a reforma do Ensino Médio tenha sido justificada como uma resposta às necessidades e expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo estudantil e oferecendo itinerários formativos, ela também trouxe desafios para a Geografia escolar. A Geografia, antes uma disciplina independente, agora compartilha espaço com outras disciplinas nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que levanta preocupações sobre a redução de sua importância e da carga horária dedicada a ela.

Neste contexto, este capítulo busca analisar a situação da Geografia diante das mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio, considerando a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, objetiva discutir os principais aspectos negativos dessa reforma e identificar os obstáculos enfrentados no atual cenário educacional. O propósito é destacar a relevância da Geografia como componente curricular e seu papel na formação dos estudantes, à luz das transformações recentes no ensino médio.

Portanto, este estudo se justifica pela necessidade de compreender o impacto do Novo Ensino Médio na Geografia escolar, em meio a avanços significativos na área de educação geográfica, e defender a importância de um ensino sólido e significativo dessa disciplina na educação básica. Para alcançar esses objetivos, esta pesquisa utiliza abordagens bibliográficas e documentais para investigar as mudanças no currículo e suas implicações para o ensino de Geografia no Ensino Médio.

A Geografia no contexto da Reforma do Ensino Médio

A transformação do Ensino Médio no Brasil, com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, trouxe consigo a necessidade de uma análise crítica sobre as implicações dessa reforma para o ensino de Geografia. Nesse contexto, é relevante considerar as perspectivas teóricas que embasam essa discussão, envolvendo tanto a natureza da Geografia escolar quanto os fundamentos da reforma educacional.

Inicialmente, é importante destacar que o debate em torno da reforma do ensino médio tem suscitado preocupações quanto à sua conexão com os novos paradigmas econômicos. Segundo Gonçalves (2023), esse fenômeno ocorre devido à influência das políticas educacionais brasileiras, as quais refletem interesses de instituições internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial, que aderem a um programa neoliberal. Esse programa exige maior eficiência dos sistemas de ensino e uma oferta de conhecimentos alinhados com as demandas do mercado, muitas vezes com o suporte de instituições privadas na formulação de projetos pedagógicos.

É notável que, ao abordar as distorções presentes no ensino médio brasileiro, como a evasão escolar, a reforma proposta parece direcionar sua atenção mais aos aspectos curriculares do que às estruturas sociais injustas subjacentes. Nesse contexto, a reforma do currículo é apresentada como uma solução, embora não enfrente diretamente as causas fundamentais, que estão relacionadas à precarização social e à insuficiência de recursos educacionais.

Assim, surge a discussão sobre a pertinência de um currículo estruturado por disciplinas, que, ao incorporar uma quantidade excessiva de conteúdos, pode se tornar impraticável. Em contraposição, uma abordagem mais viável seria a redução dos conteúdos curriculares, com sua inserção em áreas de conhecimento mais amplas, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Isso seria realizado por meio de

experiências de aprendizagem contextualizadas e baseadas em situações reais, como argumentado por Rosa (2023, p. 4).

Dessa forma, no âmbito do estudo em curso, percebe-se que a proposta do Novo Ensino Médio traz novos elementos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), promovendo maior flexibilidade na organização curricular. O enfoque se desloca das disciplinas tradicionais para quatro áreas do conhecimento distintas. Tal organização, conforme o Parecer CNE/CP nº 11/2009, não exclui necessariamente as disciplinas, mas enfatiza a necessidade de integração entre elas, buscando contextualização e compreensão interdisciplinar. Essa mudança tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos estudantes.

[...] não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. (Brasil, 2009, p. 08)

Dessa forma, de acordo com a Lei 14.415/2017 os componentes curriculares foram reorganizados em quatro áreas do conhecimento, constituindo a chamada base geral, enquanto os itinerários formativos compõem a base diversificada. Essa separação considera os interesses únicos dos alunos e suas perspectivas para as futuras trajetórias profissionais.

Quanto à carga horária, observa-se um aumento significativo, totalizando 1.800 horas dedicadas ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à base geral. Estas estão vinculadas às quatro áreas do conhecimento estipuladas, a saber: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, há uma alocação flexível de 1.200 horas destinadas aos itinerários formativos, que são delineados de acordo com quatro eixos distintos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, bem

como empreendedorismo. Então, essas alterações no Ensino Médio incluem um significativo aumento no tempo que os estudantes passam na escola, a implementação de um conjunto básico de disciplinas compartilhadas e a possibilidade de selecionar caminhos educacionais específicos de acordo com as preferências e metas individuais de cada aluno.

A Geografia, como componente curricular, possui uma natureza que vai além da mera transmissão de informações geográficas. Ela busca promover a compreensão do espaço geográfico, que envolve a interação entre sociedade e natureza. Nesse sentido, autores como Santos (2019) e Bento e Almeida (2022) ressaltam a importância da Geografia escolar na formação de indivíduos capazes de analisar criticamente as relações entre espaço, sociedade e meio ambiente.

A Geografia escolar não se limita ao ensino de conteúdos geográficos, mas também envolve o desenvolvimento do pensamento espacial, a capacidade de interpretar mapas, a análise de problemas socioespaciais e a promoção da cidadania ativa. Portanto, compreender a natureza da Geografia é fundamental para avaliar como as mudanças no currículo do Ensino Médio podem afetar sua efetividade na formação dos estudantes.

A reforma do Ensino Médio de fato trouxe mudanças marcantes. Agora, o currículo está organizado em itinerários formativos, o que permite uma flexibilização na carga horária e a integração de disciplinas em áreas de conhecimento. Isso tudo está em sintonia com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece as competências fundamentais para todos os estudantes.

No entanto, a mudança na estrutura curricular e a redução da carga horária dedicada à Geografia levantam questões sobre o impacto dessas reformas na qualidade do ensino dessa disciplina. Segundo Gonçalves (2023), a reforma está alinhada a interesses econômicos e promove uma educação voltada para a eficiência e preparação para o mercado de trabalho, o que pode prejudicar a

formação crítica dos estudantes em relação à dimensão socioespacial.

A diminuição da importância da Geografia no currículo do Ensino Médio gera preocupações, uma vez que essa disciplina desempenha um papel estruturante na formação dos estudantes. A capacidade de analisar criticamente questões geográficas, compreender a espacialidade das relações sociais e refletir sobre problemas contemporâneos relacionados ao espaço geográfico são aspectos centrais do ensino de Geografia.

Além disso, a cultura disciplinar ainda predomina nas práticas docentes, o que torna necessário preparar os professores para as mudanças curriculares e estimular a adoção de abordagens interdisciplinares e contextualizadas. A análise de documentos, como o Currículo Piauí, revela as características específicas da implementação das mudanças no ensino médio em um estado brasileiro.

Nesse sentido, nesta pesquisa considera-se a natureza da Geografia escolar, os fundamentos da reforma do Ensino Médio e a necessidade de enfrentar os desafios impostos por essa transformação curricular, a fim de defender a importância do ensino de Geografia na formação dos estudantes do Ensino Médio no Brasil.

Reflexões sobre o ensino de Geografia no Novo Ensino Médio do Piauí

A Geografia no contexto do Novo Ensino Médio no Estado do Piauí provoca uma série de reflexões sobre os desafios e perspectivas curriculares enfrentados. Neste estudo, exploramos a reconfiguração da disciplina nesse novo cenário educacional, destacando pontos de relevância que merecem atenção e análise crítica.

O atual formato curricular, implementado pela Lei nº 13.415/2017, introduziu mudanças significativas para a Geografia escolar, integrando-a em um contexto de áreas do conhecimento e itinerários formativos. Essa transformação levanta

questionamentos sobre a adequação do ensino de Geografia diante dessas novas diretrizes.

Ao contemplar o ensino de Geografia no Novo Ensino Médio do Piauí, consideramos a necessidade de compreender as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a integração da disciplina em áreas mais amplas do conhecimento. Analisamos como essas mudanças impactam a carga horária, a abordagem pedagógica e a formação dos estudantes.

Uma das principais mudanças propostas na reforma do ensino médio em nível nacional, por meio da Lei nº 13.415/2017, foi a flexibilização do currículo. Anteriormente, o currículo era fundamentado em disciplinas obrigatórias e comuns a todos os estudantes. Com a reforma, estabeleceu-se que 60% da carga horária deve ser direcionada às disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os outros 40% à parte flexível do currículo, onde os estudantes podem escolher as áreas de conhecimento de seu interesse.

No Piauí, o currículo do ensino médio tem passado por ajustes para atender a essa nova proposta. A Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) tem trabalhado na construção de um currículo mais contextualizado e interdisciplinar, buscando articular os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento de forma integrada.

Dessa maneira, o currículo do ensino médio no Piauí busca abranger as áreas de conhecimento estabelecidas na BNCC, como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além da parte flexível.

O objetivo é que cada área estimule o aluno a partir de diferentes abordagens, oferecendo-lhes maior liberdade para a escolha de seus componentes curriculares. Entretanto, enquanto proclama preparar os jovens para o mercado de trabalho e capacitá-los para prosseguir nos estudos, a reforma frequentemente deixa a desejar ao oferecer uma abordagem educacional que não é enriquecedora. A ênfase voltada para a empregabilidade muitas

vezes resulta em uma educação reducionista, concentrando-se no treinamento técnico em detrimento da formação crítica e reflexiva.

Além disso, a visão de preparar indivíduos para o mercado de trabalho muitas vezes relega a segundo plano a importância de desenvolver um pensamento autônomo e cidadania ativa. A abordagem parece pressupor que o único valor de um cidadão está em sua utilidade no mercado, ignorando o potencial humano muito além das demandas econômicas.

Essa nova perspectiva da educação, que alega impulsionar o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens, muitas vezes parece negligenciar o aspecto humano da educação. O resultado pode ser uma geração de indivíduos altamente especializados, mas possivelmente carentes de uma compreensão holística do mundo, da sociedade e de si mesmos.

Ao seguir as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo do Piauí propõe um ensino que valorize a formação integral do estudante, estimulando sua criatividade, criticidade e protagonismo, e busca favorecer a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, possibilitando a relação dos saberes escolares com a vida cotidiana. Além disso, o documento também prevê a ampliação dos saberes por meio de práticas pedagógicas diversificadas, como o componente curricular eletivo, a oferta de projetos de pesquisa e a inclusão de temas transversais, entre outras estratégias (Brasil, 2021).

Compreende-se que o currículo do Ensino Médio no Piauí, assim como em muitas partes do Brasil, é um reflexo das diretrizes curriculares nacionais; no entanto, sua implementação e eficácia deixam espaço para uma análise crítica. Enquanto o objetivo declarado é fornecer uma educação integral e contextualizada, a realidade enfrentada pelas escolas, alunos e professores muitas vezes contrasta com essa visão idealizada.

Um dos principais desafios é a desconexão entre o currículo proposto e a realidade dos estudantes piauienses. Embora haja a intenção de valorizar a cultura local e abordar as especificidades regionais, muitas vezes os conteúdos ainda são apresentados de

maneira distante e pouco relevante para a vida dos jovens. Isso gera desinteresse e falta de motivação por parte dos estudantes, comprometendo a qualidade da aprendizagem.

Portanto, é importante considerarmos que a reforma do Ensino Médio trouxe consigo a necessidade de mudanças profundas no modelo de ensino. Nesse sentido, o estado do Piauí, por meio do seu novo currículo, busca garantir um ensino de qualidade e que contemple as necessidades dos estudantes. Contudo, a lacuna entre intenção e realidade é notória. A desconexão entre o currículo e a experiência do aluno, aliada à falta de recursos e à formação inadequada dos professores, resulta em um sistema educacional que não atende às necessidades e aspirações dos jovens piauienses. A verdadeira transformação requer um compromisso profundo com a educação, investindo não apenas em palavras, mas em ações concretas que tragam melhorias para os envolvidos no processo educativo.

Tensões Curriculares: a influência neoliberal na Reforma do Ensino Médio e o impacto na Geografia escolar

O neoliberalismo, enquanto fenômeno influente nas políticas educacionais brasileiras, também se faz presente na reforma do Ensino Médio. Essa abordagem neoliberal nas políticas educacionais reflete interesses de instituições internacionais, que adotam um programa voltado para a eficiência dos sistemas de ensino, alinhando-os com as demandas do mercado.

O neoliberalismo se constitui como uma exacerbação das questões que já estavam postas no liberalismo, um prolongamento deste, que se configura em um momento histórico em que as relações entre a economia, o universo jurídico, a cultura, os costumes e as formas de subjetivação se coordenam e se direcionam para a produção de novos sujeitos, os sujeitos neoliberais, aqueles que conseguem ou, por indução, são forçados e formados a conseguirem se repor e se reconstruir continuamente em um

acordo com o novo modelo de produção, ou melhor dizendo, para um novo modelo de empresa (Dardot; Laval, 2016).

A reforma, ao propor uma reorganização curricular e a flexibilização da carga horária, atende a princípios neoliberais que buscam uma educação mais eficaz e orientada para o mercado de trabalho. Essa abordagem, contudo, pode suscitar questões sobre a formação crítica dos estudantes.

No que diz respeito à integração ou mesmo subordinação do sistema educacional, é possível notar que o Estado utiliza principalmente a formação técnica e a educação a distância (Educação a Distância - EAD) como os principais mecanismos. Ambas operam com uma abordagem neoliberal, pois a formação rápida proporcionada sustenta o "exército de reserva", contribuindo para a desvalorização salarial devido à intensa concorrência. A formação técnica, além de conferir certificação ao aluno em um período mais curto, é especificamente orientada para prepará-lo para o mercado de trabalho e está cada vez mais presente no ambiente educacional, especialmente por meio da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Essa lei propõe a Reforma do Ensino Médio, abrangendo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e oferecendo diferentes opções de escolha aos estudantes, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Brasil, 2017).

A abordagem neoliberal na educação, conforme discutida por Gentili (citado por COSMO; FERNANDES, 2009), adota uma lógica que opera simultaneamente de maneira centralizadora e descentralizadora. O autor sugere que, apesar de sua apresentação contraditória, o neoliberalismo exerce influência centralizadora no sistema educacional por meio do controle pedagógico, que se manifesta no currículo, nas avaliações conduzidas pelo sistema e na formação de professores. Por outro lado, a descentralização ocorre por meio dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema, ou seja, a dualidade dessa lógica neoliberal utiliza alternadamente o papel do Estado e do mercado como principais reguladores da educação.

Ao trazer a discussão do neoliberalismo para o contexto da Geografia escolar, é possível perceber como essas influências impactam não apenas a estrutura curricular, mas também a ênfase dada a disciplinas específicas, como a Geografia. A diminuição da importância dessa disciplina no currículo do Ensino Médio levanta preocupações sobre o comprometimento da formação crítica dos estudantes em relação à dimensão socioespacial, algo central no ensino de Geografia.

Assim, a análise crítica sobre o neoliberalismo no contexto da reforma do Ensino Médio contribui para a compreensão das motivações por trás das mudanças estruturais e suas implicações para a Geografia escolar. Este enfoque permite uma reflexão mais profunda sobre os desafios enfrentados no atual cenário educacional, destacando a importância de se preservar a natureza e relevância da Geografia na formação dos estudantes.

Considerações Finais

A reforma do Ensino Médio no Brasil, promovida pela Lei nº 13.415/2017 e alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxe mudanças significativas na estrutura curricular desse nível de ensino. Entre essas mudanças, destaca-se a reorganização das disciplinas em áreas de conhecimento e a

introdução de itinerários formativos, bem como a flexibilização da carga horária. No entanto, essas transformações suscitam reflexões e preocupações quanto ao ensino de Geografia no contexto do Novo Ensino Médio.

A natureza da Geografia escolar vai além da simples transmissão de informações geográficas. Ela busca promover a compreensão do espaço geográfico, incluindo as complexas relações entre sociedade e natureza. Autores como Santos (2019) e Bento e Almeida (2022) ressaltam a importância da Geografia na formação de indivíduos capazes de analisar criticamente o mundo que os cerca e de compreender as implicações das dinâmicas socioespaciais.

No entanto, a reforma do Ensino Médio, ao diluir a Geografia em uma das áreas de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, reduz sua carga horária e sua importância relativa no currículo. Isso levanta questões sobre como os estudantes serão capazes de desenvolver o pensamento espacial, analisar problemas socioespaciais e promover a cidadania ativa, elementos centrais da Geografia escolar.

A diminuição da importância da Geografia no currículo também é percebida no currículo do Piauí, que apresenta características próprias em relação à distribuição da carga horária e à abordagem integrada dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A cultura disciplinar ainda prevalece nas práticas docentes, o que requer esforços para capacitar os professores a adotar abordagens interdisciplinares e contextualizadas.

Diante desse cenário, é fundamental repensar a forma como a Geografia é abordada no Ensino Médio e como as mudanças curriculares podem impactar sua efetividade na formação dos estudantes. A Geografia escolar desempenha um papel estruturante na compreensão do mundo e na promoção da cidadania crítica, e sua desvalorização no contexto do Novo Ensino Médio é motivo de preocupação.

Assim, esta pesquisa destaca a importância de continuar o debate sobre o ensino de Geografia no Ensino Médio e de buscar alternativas para valorizar essa disciplina, considerando sua natureza, seus objetivos e a formação dos estudantes. É necessário enfrentar os desafios impostos pelas mudanças curriculares e garantir que a Geografia continue a desempenhar um papel relevante na educação básica brasileira, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes das complexas relações entre espaço, sociedade e meio ambiente.

Referências

BENTO, V. R. da S.; ALMEIDA, L. F. de. A Geografia e a BNCC do Ensino Médio: uma análise dos itinerários formativos da SEE-Acre. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 12(22), 05–26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v12i22.1010>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília. **Diário Oficial da União**, 17 fev. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. O novo ensino médio. Brasília: Governo Federal; Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009 - Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, **Diário Oficial da União**, 25/8/2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 abr. 2023.

DARTOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad.: Mariana Echalar. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONÇALVES, J. R. A Geografia escolar e a reorganização curricular provocada pela reforma do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 13, n. 23, p. 05-20, jan./dez., 2023.

SANTOS, J. E. dos. (2019). **Desordem e regresso**: a “nova” reforma do ensino médio e a deficiência cívica sem o saber pensar o espaço e sem o saber nele agir. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 23, e4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499430993>. Acesso em: 03 abr. 2023.

A atomização das ciências humanas e do sujeito no Novo Ensino Médio

Thiago Macedo de Carvalho

Apresentação

Este capítulo apresenta um debate inicial acerca da formação do sujeito no Novo Ensino Médio (NEM), observando o esvaziamento das ciências humanas, especialmente Filosofia e Sociologia. O texto origina-se da pesquisa realizada em 2022 sobre os primeiros impactos do NEM no ensino de sociologia, contemplando a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). O texto também abrange aspectos apresentados e debatidos no VI Seminário NUPEFIL (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia) do X Encontro de Filosofia, realizado pelo IFG *campus* Goiânia em 2023. A fundamentação teórica deste trabalho é constituída por teorias críticas, com ênfase em Pierre Bourdieu e Paulo Freire. Os dados foram obtidos através de análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores da rede pública estadual.

Introdução

A educação é um campo em constante disputa, seja de ordem epistemológica, cultural, econômica, simbólica, social, entre outras. As políticas educacionais são resultantes destes embates, sobretudo as transformações produtivas e as relações de trabalho.

Embora o trabalho e a educação sejam ontologicamente humanos, isto é, originam-se no ser humano e ao mesmo tempo o transformam (Saviani, 2007), na sociedade capitalista há uma

distinção entre a força de trabalho e o estudo, possuindo assim outras características.

O trabalho no capitalismo é ressignificado, o que antes humanizava o ser através da ação sobre o meio, transformando suas condições imediatas e produzindo cultura, diferenciando o homem dos demais animais (Marx, 2004, p. 127), torna-se ferramenta de “coisificação” do ser humano, alienando seu caráter original de transformação sobre o meio e sobre si mesmo (Marx, 1987, p. 412- 413).

A educação também é adaptada à lógica de mercado, tornando-se produto, com isso, novas concepções surgem. O acesso à educação, enquanto uma relação cliente-produto, torna-se privilégio de um grupo e simultaneamente, caracteriza-se em instrumento de exclusão para outros grupos, ou seja, o acesso se configura em marcador social. Nesse sentido, qualquer mudança educacional que englobe as demandas do mercado, irá expor o caráter dualista da escola capitalista e seus desdobramentos nas desigualdades sociais.

A escola dualista, teorizada por Roger Establet e Christian Baudelot, representa a divisão das classes sociais no modelo escolar (Silva, 2021, p. 29), isto é, a tipificação de dois modelos escolares: Um destinado à burguesia, fundamentado na formação científica, cultural e humana, capaz de constituir futuros cientistas e dirigentes com extenso capital cultural e simbólico. Outro destinado à classe trabalhadora, postulado na aprendizagem básica da linguagem oral e escrita, nas operações matemáticas rudimentares e no ensino tecnicista, geralmente visando uma formação abreviada para introjetar rapidamente mão de obra ao mercado de trabalho e formar um exército de excedentes.

A partir desse cenário – com a contribuição das teorias críticas – o currículo passa a ser compreendido como uma construção histórico-social: “O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico” (Silva, 2021, p.148). Desse modo, sua constituição, reforma ou mesmo revogação dependem dos

conflitos pela hegemonia¹, expressando seu caráter também político, ou seja, o currículo retrata as demandas emergentes, as disputas políticas, as idealizações de sociedade e as contradições decorrentes.

Para o sociólogo Pierre Bourdieu (2015), os parâmetros que moldam a educação são constituídos pelo capital cultural e simbólico do grupo hegemônico. Bourdieu supera assim, a concepção (por vezes naturalizada) de que a educação promove a mobilidade social e a redução das desigualdades sob quaisquer circunstâncias – sem que haja intencionalidade.

Portanto, a escola é uma instituição da conservação social, reproduzindo as condições da sociedade de classes: “Ora se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato.” (Bourdieu, 2015, p. 59).

Para Bourdieu, a maneira do sujeito relacionar-se com a educação formal, reflete também uma condição de classe:

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais e crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos, são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. (Bourdieu, 2015, p. 51)

Destarte, razoar sobre educação implica adotar uma abordagem que englobe questões sociais, históricas, filosóficas e políticas. Tomaz Tadeu da Silva manifesta uma reflexão pertinente acerca desse raciocínio: “Com a noção de que o currículo é uma construção social, aprendemos que a pergunta importante não é 'quais conhecimentos são válidos?', mas sim 'quais conhecimentos são considerados válidos?’” (Silva, 2021, p. 148).

¹ Hegemonia refere-se à dominação de um grupo em detrimento de outros, exercida através da imposição de valores, símbolos e normas, aceitas como universais e naturais, superando a coerção meramente física. Esta conceituação pertence ao arcabouço teórico de Antonio Gramsci.

Afinal, por que um conteúdo é considerado útil em detrimento a outros? Qual o ideal de sociedade almejado por esse projeto pedagógico? O que é privilegiado na formação do sujeito? E quais características esse sujeito deve possuir para a vida em sociedade?

A atomização das ciências humanas

O termo “atomização”, empregado nesta e na próxima seção do capítulo, carrega um significado análogo à redução, apequenamento, contração, encolhimento, limitação, etc. Essas associações formam um campo semântico que suscita a diminuição e o esvaziamento das ciências humanas no Novo Ensino Médio (NEM) e na supressão da formação humana, como será apresentado.

Para explorar o NEM, a pesquisa, realizada entre janeiro e novembro de 2022, recorreu a duas frentes do método qualitativo: a análise documental e as entrevistas semiestruturadas (Flick, 2009). Considerando a amplitude do objeto, fez-se necessário confrontar os documentos oficiais com a realidade do “chão da escola”. Sendo assim, os documentos curriculares proporcionaram dados acerca dos conteúdos e da fundamentação do NEM e os relatos dos professores da rede pública estadual asseguraram a compreensão da realidade escolar.

Cada estado elaborou um currículo oficial tendo como base os objetivos, habilidades e competências da BNCC (3ª versão) e as diretrizes da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). A Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) apresentou o “Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio” (DC-GOEM). Em sua versão final, o DC-GOEM contabilizou 1.397 páginas, sendo outorgado pelo Governador do Estado de Goiás, Superintendente do Ensino Médio, Gerente do Ensino Médio e dezenas de Coordenadores Regionais. Todavia, a participação de profissionais da educação para além das esferas de poder é imprecisa, assim como a amplitude das consultas públicas,

tornando questionável a constituição democrática do novo modelo (Alves; Oliveira, 2022, p. 103).

Apontamentos que explicam as movimentações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) no início de 2023, suspendendo o cronograma² e realizando consultas públicas por meio de GTs (Grupos de Trabalho)³. Considerando a mobilização dos professores, fóruns de educação, movimentos sociais, centros acadêmicos, entidades estudantis, grupos de pesquisa, sindicatos, entre outros. Porém, sem indícios – até o momento – de revogação do NEM, apenas uma “reforma da reforma” tem-se expressado.

Alves e Oliveira (2022) também mencionam em sua pesquisa, a participação de instituições privadas na concepção do NEM, dentre elas o Instituto Reúna, Fundação Getúlio Vargas, a Nova Escola e a Fundação Lemann. Estes exemplos demonstram a correlação público-privado que a educação nacional está refém.

Trata-se de “uma política educacional que representa o projeto societário e formativo para as juventudes, comprometido com os interesses do mercado, pois é oriundo do campo econômico, com quem mantém estreito diálogo operacional” (Alves; Oliveira, 2022, p. 92). Denotando uma resignificação objetiva e subjetiva da vida, seja entre o indivíduo e o coletivo, entre o privado e o público, entre as relações laborais e as relações afetivas, governamentalidade típica do neoliberalismo (Dardot; Laval, 2008, p. 14).

Não coincidentemente, o currículo do NEM detém outras modalidades de conhecimento, originando a categoria Itinerários Formativos, ela envolve o Projeto de Vida, as Disciplinas Eletivas e as Trilhas de Aprofundamento, sendo os dois últimos

² BBC NEWS. As críticas que levaram governo Lula a suspender cronograma do Novo Ensino Médio. **G1 Globo**, 05/04/2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/05/as-criticas-que-levaram-governo-lula-a-suspender-cronograma-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 2 mai. 2023.

³ REDAÇÃO. MEC inicia consulta pública sobre o Novo Ensino Médio. **Brasil de fato**, 24/04/2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/04/24/mec-inicia-consulta-publica-sobre-o-novo-ensino-medio?bdf=i>. Acesso em: 8 mai. 2023.

supostamente optativos, por abrigarem a escolha vocacional do estudante – desde que a escola comporte toda a gama proposta pelo NEM, o que é pouco concreto.

Nos Itinerários também se concentram disciplinas que visam o empreendedorismo, a formação profissional, ferramentas de “gestão de si mesmo” (Dardot e Laval, 2016) e técnicas laborais.

Enquanto as disciplinas científicas pertencem a categoria Formação Básica e estão agrupadas em quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias (LGG); Matemática e suas tecnologias (MAT); Ciências da Natureza e suas tecnologias (CNT); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

A tentativa de criar uma base comum curricular não é inédita no país; houve outras medidas semelhantes durante o Estado Novo (1937 a 1945) e na Ditadura Militar (1964 a 1985). Nessas ocasiões, o Governo Federal desenvolveu o currículo segundo seus critérios e as escolas eram obrigadas a segui-lo. Somente com o processo de redemocratização e, conseqüentemente, com a Constituição Federal de 1988, quebrou-se a centralização da administração e das diretrizes, divididas entre União, Estados, Municípios e escolas por um curto período (Silva, 2020).

Vale ressaltar que a educação no período militar esteve à mercê do autoritarismo do regime, de modo que disciplinas como Sociologia e Filosofia foram retiradas da grade escolar por seu cunho analítico e crítico (retornando ao currículo nacional em 2008 com a Lei nº 11.684). Outras disciplinas de caráter semelhante, como História e Geografia, foram reprimidas e condicionadas ao utilitarismo – cenário que o NEM tende a recriar, ainda que deslocando o discurso de linha moral e cívica para o discurso neoliberal do empreendedorismo, inovação e tecnologia.

Além do DC-GOEM, a SEDUC-GO também disponibilizou um documento curricular bimestralizado intitulado “Formação Geral Básica – Etapa Ensino Médio”. O documento condensa as 1.397 páginas do currículo geral para apenas 256 páginas, segmentadas por área, série e bimestre. Organizado da seguinte maneira: 1) Apresentação; 2) Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação (TDICs); e 3) Áreas do Conhecimento seriadas bimestralmente.

Considerando o enfoque sociológico, a pesquisa concentrou-se na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). No entanto, as problemáticas apresentadas podem abranger outras áreas da Formação Básica devido à similaridade na generalização e esvaziamento das ciências de modo geral.

A área de CHSA é formada por Filosofia, História, Geografia e Sociologia. Segundo a habilidade “EM13CHS103” e os objetivos GO-EMCHS103A, GO-EMCHS103B e GO-EMCHS103C, seu primeiro propósito consiste em apresentar a epistemologia das CHSA, como se a mesma representasse uma unidade ao invés de um agrupamento de ciências que possuem similaridades e distinções entre si.

Esse arranjo das CHSA não indica um aceno em direção à multidisciplinaridade, mas sim a homogeneização forçada dos conhecimentos científicos como um bloco único e disforme. Esse achatamento das ciências priva o aluno de compreender a pluralidade de perspectivas, métodos, objetos, técnicas e teorias das ciências humanas.

Por outro lado, em alguma medida há o reconhecimento (indiretamente) da multiplicidade, pois o documento sugere o uso de diversos recursos no ensino das CHSA, como hipóteses, subjetividades, transformações políticas, expressões artísticas, documentos históricos e geográficos, textos filosóficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros (SEDUC-GO, 2022, p. 152).

Além da “pasteurização” das ciências, reside nas CHSA a ausência de progressão dos conteúdos e temas, isto é, não há uma elaboração sistematizada, progressiva e organizada dos conteúdos. Também existem temas repetidos, sem aprofundamentos e sem perspectivas distintas, o mesmo ocorre com os objetivos e habilidades da BNCC.

A falta de continuidade entre os conteúdos impõe aos professores a tarefa de tornar o currículo concreto na prática. Essa lacuna representa, ao mesmo tempo, uma oportunidade para o

educador subverter a proposta neoliberal em seu agir político-pedagógico emancipatório (Freire, 2003). Por outro lado, transfere a responsabilidade estrutural para o educador, ampliando sua sobrecarga. Afinal, os profissionais da educação lidam diariamente com a precarização da educação em outros âmbitos, como alta carga horária, múltiplas turmas, salários baixos, instabilidade profissional, entre outros.

Ao prosseguir na análise do conteúdo, fez-se necessário organizar os temas/conteúdos do documento curricular bimestralizado e classificá-los como filosóficos, geográficos, históricos e sociológicos. A classificação se baseou na divisão temática do currículo anterior.

Embora o ato de categorizar possua uma arbitrariedade por si só, era necessário compreender a recorrência e distribuição dos temas por disciplina nas CHSA para prosseguir com a pesquisa, essa aproximação não ignorou a interdisciplinaridade de alguns temas/conteúdos, apenas considerou o objeto da temática como referência para qualificá-lo enquanto filosófico, geográfico, histórico ou sociológico.

Dessa forma, contabilizou-se 185 temas/conteúdos destinados para o Ensino Médio dentro das CHSA, distribuídos entre Geografia (65), História (56), Sociologia (48) e Filosofia (16). À medida que as séries e bimestres avançam, há uma diminuição de temas e objetivos.

A 1ª e 2ª série possuem uma quantidade substancialmente maior de conteúdos (78 e 72, respectivamente), em comparação com à 3ª série que contempla apenas 35 conteúdos, sendo 23 da Geografia, 5 da Sociologia, 4 de História e apenas 3 de Filosofia, lacuna preenchida por disciplinas de natureza neoliberal. A tabela a seguir apresenta estes dados:

Tabela 1 - Distribuição dos temas da CSHA por série e disciplina

	Filosofia	Geografia	História	Sociologia	Total por Série
1ª Série	8	9	27	34	78
2ª Série	5	33	25	9	72
3ª Série	3	23	4	5	35
Total por Disciplinas	16	65	56	48	185

Fonte: elaborada pelo autor com base em: SEDUC-GO (2022)

É notório que a Filosofia é a mais impactada pelo NEM, encontrando-se em menor recorrência comparada às demais, representando menos de um quarto do total de temas. Esse esvaziamento que permeia a Filosofia está intimamente relacionado à desvalorização das características intrínsecas da epistemologia científica: o questionamento, a dúvida, a busca por resultados para além da aparência do objeto, o método, entre outros aspectos introduzidos geralmente ao aluno de nível médio por meio da Filosofia.

A Sociologia, por sua vez, figura em penúltimo lugar entre as disciplinas das CHSA no panorama geral; seus temas estão concentrados na 1ª série do ensino médio, período em que a matéria lidera o ranking de recorrência dos temas. Essa organização tem consequências práticas na grade curricular, como é o caso de escolas que não oferecem sociologia no terceiro ano, substituindo-a por disciplinas de empreendedorismo ou atividades não especificadas.

História e Geografia abrangem os temas/conteúdos mais recorrentes dentro das CHSA. Durante a pesquisa, observou-se a valorização dos conteúdos propositalmente tecnicistas nessas disciplinas, apesar de seu caráter crítico.

Apesar deste panorama, o currículo do NEM evoca em seu discurso, que sua proposta é emancipatória e libertadora, visando o protagonismo dos sujeitos na relação ensino-aprendizagem, termos cooptados do arcabouço freireano e esvaziados para endossar uma reforma educacional.

Um projeto pedagógico que almeja a liberdade, emancipação e protagonismo, precisa considerar as contradições sociais

concretas, como o contexto dos alunos e a realidade escolar, para assim suscitar alternativas de superação das desigualdades que afetam os sujeitos e a sociedade como um todo.

O NEM é recorrentemente apresentado como inovador, tecnológico e disruptivo, no entanto, segue uma lógica datada e obsoleta que “insiste” permanecer na educação desde a Revolução Industrial: formar é adequar o sujeito às demandas produtivas, apenas.

O que muda para o atual ciclo do capitalismo é a radicalização ideológica em busca da fragmentação do ser humano, em apenas um ser meramente competitivo, individualizado e precarizado em suas relações. Essa atomização será tratada no próximo tópico do artigo.

Atomização do sujeito

Não existe educação sem ideal humano, sem ideia de excelência humana. (...) Após o crente, após o cidadão do Estado, após o homem cultivado do ideal humanista, a industrialização e a mercadorização da existência estão redefinindo o homem como um ser essencialmente econômico e um indivíduo essencialmente privado. (Laval, 2019, p. 67)

A história da educação mostra que houve vários modelos formativos no decorrer dos séculos, sempre em busca de um ideal de sociedade e ideal humano. A citação acima sintetiza brevemente como a formação perpassou a religiosidade, o iluminismo, o humanismo e por fim, o neoliberalismo, que apequena o ser humano à concepção mercantil e reduz sua subjetividade à individualidade, baseada na competição e na ação privada da vida.

Neste sentido, o Projeto de Vida ocupa precisamente o lugar dos ideais práticos e subjetivos da vida em sociedade, sendo um dos pilares na fundamentação do NEM e na justificativa de sua narrativa frente ao modelo anterior. Configurando-se também como disciplina na grade curricular, ocupando um espaço que antes era preenchido pelas disciplinas científicas, como é o caso da Filosofia e Sociologia.

O Projeto de Vida – segundo o DC-GOEM – almeja a integralidade do ser humano, abarcando características individuais

e coletivas, promovendo a participação ativa do jovem no mundo, desenvolvendo sua capacidade de tomar decisões e elaborar reflexões sobre si e sobre o coletivo, entre outras habilidades e competências (SEDUC-GO, 2021).

Apesar de idealizar o protagonismo juvenil e referir-se à diversidade humana enquanto etnia e gênero, visando o combate ao preconceito, os conceitos carecem de definição concreta e clara. Assim como a ausência de ações que propiciem o papel do jovem como protagonista de sua formação e agente de transformação de sua própria realidade como tratado na Pedagogia da Autonomia (Freire, 2015).

Portanto, o discurso do Projeto de Vida, centraliza-se na autorresponsabilização pelo fracasso ou sucesso, individualizando os resultados sem considerar as condições imediatas do sujeito, sua origem ou a intersecção de classe, gênero, orientação e etnia.

Inevitavelmente, não existem questionamentos acerca das desigualdades, sejam elas econômicas, sociais ou simbólicas, apesar do modelo se referir à liberdade e emancipação a todo momento. Como resultado, a pluralidade e o protagonismo tornam-se temas dispersos e fragmentados. Alimentando uma narrativa de “aprender a aprender” em mais uma apropriação do neoliberalismo, neste caso da pedagogia vygotskyana, esvaziamento criticado por Newton Duarte (2001).

Reforçando assim, os critérios excludentes da educação e mantendo os privilégios da sociedade atual. Basta observar as cinco competências essenciais da vida segundo o DC-GOEM: a) Autogerenciamento; b) Autoconsciência; c) Consciência Social; d) Habilidade de Relacionamento; e) Tomada de decisão responsável (SEDUC-GO, 2021).

A centralidade do Projeto de Vida está na individualização, mesmo quando as competências pretendem ser relacionais e coletivas, desenvolvem à promoção do indivíduo em detrimento ao coletivo, sendo o coletivo tratado como um espaço de competição e interesse. Ou seja, transformar a dimensão das relações e sua subjetividade em meras conexões mercantilistas, atomizando a

solidariedade e qualquer consciência de classe possível, "coisificando"⁴ todos e a si mesmo.

Questionar e repelir a lógica atomizadora e mercantilista tornou-se urgente, reconhecendo as desigualdades do sistema capitalista (ao invés de naturalizá-las). Promovendo a autonomia, a criticidade e a coletividade, visando verdadeiramente à formação de sujeitos conscientes de sua realidade, com capacidade de transformá-la em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Conscientes que essa ação contempla a diversidade humana e o letramento crítico-científico como pontos de partida.

Seja pela ótica foucaultiana, marxista ou neomarxista, o atual ciclo do capitalismo é eficaz em seus dispositivos hegemônicos de controle e opressão, superando o liberalismo clássico que conduziu a economia e a ideologia até a crise de 1929⁵. Suplantando também o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*⁶ a partir da década de 70, reelaborando o vetor econômico e ideológico do capitalismo, desta vez mais complexo, predatório e persuasivo.

O neoliberalismo introjetado na educação pública, apropria-se das esferas da vida, determinando todas as relações do sujeito com o mundo e consigo mesmo, não se atendo apenas à esfera

⁴ A "coisificação" é um conceito chave na obra de Karl Marx, especialmente em "O Capital". Refere-se ao processo pelo qual as relações sociais entre as pessoas são transformadas em relações entre coisas. Esse fenômeno ocorre no contexto do capitalismo, onde o trabalho humano é convertido em uma mercadoria, e as relações entre indivíduos são mediadas pelas relações mercantis.

⁵ A Crise de 1929 foi um colapso econômico do mercado de ações dos Estados Unidos, particularmente da Bolsa de Valores de Nova York. Este evento desencadeou uma das piores depressões econômicas da história moderna. A crise teve origem na superprodução industrial, na especulação financeira desenfreada e no aumento descontrolado do endividamento por parte de investidores e consumidores.

⁶ O Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) é um modelo político e econômico que visa a garantia de direitos sociais básicos. Por intermédio do Estado, promove educação, saúde, previdência social e assistência social. Este modelo perdurou no norte global até o surgimento do neoliberalismo.

econômica. Não coincidentemente o Projeto de Vida é o mediador entre a Formação Básica e os Itinerários Formativos.

Como dito anteriormente, a estruturação do currículo em grandes áreas do conhecimento atomiza as Ciências Humanas, sobretudo a Filosofia e a Sociologia, produzindo a generalização dos conteúdos e, por conseguinte, a redução na grade escolar destas disciplinas.

Transformações relacionadas ao esvaziamento da formação crítica-científica, visando a constituição de Exército de Reserva⁷ a partir da educação básica, almejando a instrução tecnicista, empreendedora e laboral, naturalizando as desigualdades e ressignificando a agência do sujeito no mundo, para a tacanha relação produzir-consumir-produzir.

Considerações Finais

Cientes que o currículo é um documento que expressa as características de um período histórico e é um instrumento de dominação da classe hegemônica, a dinâmica que molda o sistema educacional se mostra social, filosófica, política, cultural e econômica. Bourdieu nos revela como a escola pode ser esse espaço de reprodução das desigualdades e dos privilégios sociais para conservação do *status quo*.

O sistema escolar fornece aparência de legitimidade e sanciona a herança cultural como “dom natural”. Esse processo se dá, concisamente, em duas vias: a) pelas determinações que a herança familiar exerce sobre o *capital cultural* das novas gerações, impactando decisivamente em sua trajetória escolar; b) pelo peso que a herança familiar exerce sobre o *ethos* (sistema de valores

⁷ O Exército de Reserva refere-se à população de trabalhadores desempregados ou subempregados que estão prontos para serem absorvidos pela força de trabalho conforme as demandas do capitalismo. Permitindo que os empregadores contratem e demitam trabalhadores conforme “necessário”, mantendo uma pressão constante sobre os salários e as condições de trabalho.

interiorizados do aluno), desenvolvendo atitudes diferenciadas face à escola a depender da classe de origem (Bourdieu, 2015, p. 39).

Em outras palavras, o sistema escolar é estruturado de modo a validar um conhecimento como legítimo e este deve ser reproduzido entre os membros desta sociedade. Há, assim, uma dupla violência nessa dominação cultural: a imposição da cultura dominante e a ocultação de seu caráter arbitrário.

É dessa maneira que o currículo oficial do NEM se apresenta, sanciona determinadas habilidades e competências como essenciais para a “vida”, reforçando o arbítrio cultural dominante e constituindo “mecanismos de eliminação” que impedem uma ascensão social generalizada de indivíduos das classes populares por meio da educação.

A centralidade do Projeto de Vida como elemento *sine qua non* do NEM evidencia a necessidade de repensar não apenas os conteúdos, mas também as práticas pedagógicas, que mantiveram o mesmo procedimento da educação bancária (Freire, 2008, p. 57) dentro do NEM.

Ademais, recorrer à uma perspectiva libertadora significa compreender as condições desiguais e o papel excludente da educação, sem ignorá-los como ocorreu no NEM. Assim procedeu Paulo Freire – filósofo, pedagogo e patrono da educação brasileira – utilizando-se do cenário conservador e tradicional da escola brasileira.

Freire elaborou seus fundamentos teóricos e práticos, realizando correlações entre educação, poder, pedagogia e política. O autor não se restringe à compreensão das estruturas educacionais excludentes e opressoras, e sim, como contrapô-las, subvertê-las e superá-las. Interessante notar que Freire desloca a emancipação do campo abstrato e a coloca na ação pedagógica, dinâmica inexistente no NEM.

Portanto, o NEM cooptou palavras como liberdade, emancipação, autonomia e criticidade, sem sua devida profundidade; termos que a pedagogia freiriana galgou com muita

responsabilidade, significado e proposições educacionais concretas.

Persistem as perguntas (retóricas) acerca do novo modelo: como o NEM pode gerar liberdade se não reconhece as desigualdades sociais como problema central? Como emancipa, se forma sujeitos segundo os parâmetros hegemônicos? Como instigar a autonomia, sem incitar a ação política e sem promover a luta por direitos? E principalmente, como desenvolver a criticidade se o NEM fragmenta e enfraquece os conceitos filosóficos e sociológicos em seu interior?

Nota-se na análise documental e na pesquisa de campo, que o caráter propedêutico do ensino médio também está ameaçado, uma das principais propostas do NEM consiste no ingresso rápido do jovem ao mercado de trabalho. Para tanto, forma-se um trabalhador de base multifuncional e/ou um prestador de serviços autônomo, condicionados ao ideal meritocrático. A partir dessa formação, esses sujeitos se “percebem” empreendedores (empresários de si mesmos) e naturalizam a precarização do trabalho, como única maneira de conquistar o “sucesso”.

Essa conjuntura impacta diretamente a continuidade escolar do sujeito, tanto por desqualificar a carreira acadêmica como base para projetos de futuro e também, por não propiciar subsídios para o ingresso na universidade, minando seu desempenho nos vestibulares e no ENEM. Haja vista, que os exames de entrada nas universidades, especialmente as públicas, continuam fundamentados no conhecimento científico e nos códigos das classes dominantes. Assim como a elaboração das redações e a interpretação dos questionários, estão exigindo cada vez mais (do candidato) uma consciência crítica e a compreensão do cenário social, político e econômico.

Não obstante, a educação não se reduz à tecnocracia, segundo a concepção freiriana, a alegria e a boniteza não se apartam da liberdade e da autonomia, muito menos se distanciam da política, da ética e da revolução. De modo semelhante, Laval (2019, p.188) aponta que “a obsessão por resultados também pode ter um efeito

perverso sobre a motivação dos alunos, reduzindo o ensino à fabricação sem alegria, sem envolvimento pessoal, de um capital humano eficiente”.

O NEM impõe sobre a escola e sobre a relação ensino-aprendizagem, concepções que deterioram o caráter público da educação, o senso crítico e a formação integral do ser humano, por isso torna-se imperativo a reflexão e a criação de estratégias para enfrentamento desse cenário. Conscientes das limitações reais, todavia sem incorrer na ideia de Fim da História⁸. Freire adverte contra o pessimismo pragmático ao passo do otimismo ingênuo:

Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. Essa afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto superestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais. (Freire, 2003, p. 96)

A história nos ensina que a *práxis* humana é pautada na transformação do mundo, dessa maneira podemos afirmar que a educação é uma criação humana para transformação das condições imediatas, assim como a política, a sociedade ou a economia.

Esses campos não estão pautados em leis da natureza, portanto podem ser ressignificados pelo próprio ser humano de maneira indeterminada. Mesmo o neoliberalismo com toda sua complexidade e capilaridade, não será capaz de esvaziar o ser humano de sua própria humanidade, não enquanto outros sujeitos mediarão as relações de ensino-aprendizagem, estes possuindo capacidade crítica de analisar as conjunturas de opressão e desigualdade.

8 A concepção do "Fim da História" foi proposta pelo filósofo e cientista político Francis Fukuyama em seu influente ensaio de 1989, argumentando que o colapso do comunismo e a vitória do capitalismo liberal representavam o triunfo final e a conclusão do desenvolvimento ideológico da humanidade.

A ação consciente dos agentes educacionais é capaz de romper com a lógica opressora e construir novos caminhos, reafirmando assim, a agência humana sobre o mundo, resguardando a própria essência do ser humano frente aos desafios e imposições de qualquer sistema econômico.

Por esta razão, finalizo este artigo com um chamamento de Paulo Freire: “cabe a educadoras e educadores, armados de clareza e decisão política, de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária sabedoria que percebe as relações entre táticas e estratégias não se deixarem intimidar.” (Freire, 2003, p. 100).

Referências

- ALVES, M. F. O Novo Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Retratos da Escola**. v. 16, n. 34, p. 89-109, 2022.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio. **Humanidades & Inovação**. v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2020.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.
- DUARTE, Newton. **Vygotsky e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, 2001.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Trad.: José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6ed. São Paulo: HUCITEC, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SEDUC-GO. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino médio (DC-GOEM)**. Goiânia: Seduc, 2021.

SEDUC-GO. **Documento Curricular para Goiás - Formação Geral Básica Etapa Ensino Médio Bimestralização**. Goiânia: Seduc, 2022.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, 2007.

SILVA, Ileizi Fiorelli. BNCC e o ensino de Sociologia. 2020.

Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059967/Ileize%20BNCC.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

“Eu escolho o quê?” Uma análise sobre a dinâmica da escolha das trilhas pelos estudantes em uma escola estadual pernambucana

Márcia Andréa Rodrigues Andrade

Apresentação

O capítulo apresenta uma discussão acerca do processo de escolhas das trilhas formativas por estudantes ingressantes no Novo Ensino Médio (NEM). A pesquisa contou com observação de campo e da realização de matrículas no período compreendido entre 02.01.24 a 15.01.24 em uma escola pública do estado de Pernambuco. Os itinerários formativos, em que as trilhas são dispostas, compõem a parte flexível do currículo do NEM, e tem como principal característica o poder de escolha do estudante sustentado por um discurso que versa sobre autonomia e igualdade. Os resultados mostraram que o NEM é inflexível e não se mostra como algo fácil de ser escolhido pelos estudantes. Além disso, há uma escassez de informação e direcionamentos claros e objetivos aos ingressantes no ensino médio, o que impacta de forma negativa no que é imposto como sendo o seu projeto de vida e no seu processo final de escolarização na educação básica.

Introdução

A Lei nº 13.415 de 2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), impactou a educação básica e fez diversas alterações curriculares. Acompanhado pela BNCC, o NEM passou a ser implementado em 2022, após intensos debates e críticas relacionadas a forma autoritária como a medida foi tomada, o pouco tempo para preparação de como realizar o trabalho para a

implementação do novo ensino médio nas escolas e a forma confusa com que foi apresentada a sociedade.

O caráter transformador que a reforma se impôs também gerou bastante discussão. Até que ponto é possível dizer que o Novo Ensino Médio, de fato, realizará mudanças significativas na vida dos estudantes e no processo ensino aprendizagem no modelo em que foi proposto?

Vale ressaltar que o país já amarga, não de hoje, diversas reformas educacionais mal sucedidas e que em nada modificaram a estrutura educacional de forma satisfatória, seja na educação básica ou no ensino superior, mas quando elas surgem vem para atender, sobretudo, os interesses de grupos dominantes.

De acordo com a Lei nº 13.415, a reforma do NEM tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Apoiar-se, para tal, em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos em face dos índices de abandono e de reprovação (Ferretti, 2018).

Para compreender como esse currículo flexível foi organizado, o NEM foi dividido em dois eixos: o de formação geral básica e a dos itinerários formativos¹. Essa flexibilidade é o que dá vida ao NEM ao colocar que o novo currículo se adequa a realidade global, multicultural e tecnológica e, sobretudo, aos interesses dos estudantes, que tem agora a possibilidade de escolher, segundo seus interesses e possibilidades de oferta das redes de ensino (pública e privada) o que vão estudar.

Segundo Kuenzer (2017), há um controverso debate entre o público e o privado sobre a estrutura curricular do NEM. O primeiro, que se organiza com o apoio do MEC acredita que o currículo em vigor é rígido, pois estabelece um único percurso, é

¹ Nos Itinerários Formativos (IF's) os estudantes deverão optar, conforme afinidade, por uma trilha de aprofundamento, em uma das áreas de conhecimento. Os IF's pretendem assim promover o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens dos estudantes em relação a formação geral (Pernambuco, 2021).

disciplinar e tem um excessivo número de componentes curriculares. Já para o movimento em defesa do ensino médio, a nova proposta fragmenta a formação, pois desconstrói a educação básica que deixa de ser obrigatória e comum.

O capítulo tem como objetivo discutir sobre os impasses na escolha das trilhas por estudantes que ingressam no NEM e confrontar com o que está disposto nos currículos escolares para o ensino médio. A principal pergunta que se coloca no trabalho é: a trilha formativa, de fato, se reflete na escolha dos estudantes e nos seus interesses de estudos para o ensino médio?

Além dessa questão, outros direcionamentos podem ser dados como, por exemplo, compreender de que forma os sistemas de ensino público tem se organizado para ofertar o direito de escolha das trilhas pelos estudantes e garantir que a diretriz normativa dos referenciais curriculares proposto pelo MEC tenha sua efetividade. Quais os principais problemas e questões que impactam de forma negativa e que atravessam a trajetória escolar do estudante nesse processo?

A pesquisa tem cunho qualitativo e foi realizada em uma escola estadual localizada no município de Goiana, região da mata norte pernambucana e ocorreu durante as primeiras duas semanas de matrículas, compreendido entre 02.01.24 a 15.01.24 e contou com a leitura de documentos que orientam o novo ensino médio no estado de Pernambuco, como resoluções e normativas, além de outros documentos como leis e o plano estadual e plano nacional de educação.

Foi realizada a leitura de artigos científicos que tratam do assunto no intuito de compreender a situação atual da reforma e suas problemáticas recentes. O trabalho também contou com a observação de campo onde foram coletados os dados para reflexão e análise do objeto de estudo.

Após a introdução, o capítulo se desenvolve com a discussão breve da ideia de educação flexível no contexto do NEM e o papel das trilhas, em seguida apresentamos como essas trilhas estão organizadas no currículo do Estado de Pernambuco e a realidade da

escola pesquisada. O próximo tópico trata do campo de pesquisa e da análise dos dados na dinâmica das escolhas das trilhas feitas pelos estudantes, finalizamos o artigo, com as considerações finais.

A ideia de educação flexível no currículo pernambucano e o papel das trilhas

O Novo Ensino Médio (NEM) foi um projeto organizado desde meados do Golpe de 2016, foi um processo que não pode estar desvinculado do contexto social e político da época. Trata-se de uma reforma de base neoliberal, e, portanto, articula uma aposta mais profunda, moldada num discurso de mudança estrutural da educação e da juventude, mas que atendeu claramente alguns setores e a uma base social política específica interessada na padronização da educação.

De acordo com Lima e Zanellato (2023), a principal mensagem que o processo de reforma educacional passou ao país é de que estaríamos diante de um modelo curricular flexibilizado e mais interessante a realidade e aos interesses dos jovens brasileiros, além de ampliar a oferta de cursos profissionalizantes pelo viés dos itinerários formativos.

O projeto, em um primeiro momento bastante animador, busca despertar nos jovens um projeto de vida, mas esse projeto não reflete o cotidiano do estudante que está na escola pública, nem tampouco busca alternativas para a visão de futuro, isso porque, a expressão do NEM, quando se coloca o itinerário de formação profissional é a de desenvolver futuros trabalhadores que estejam alinhados ao mundo do trabalho, predatório e precário.

A “escolha” do estudante em um dos itinerários formativos por meio das trilhas, que são ofertados na escola, acaba variando muito, pois depende de vários fatores que não apenas a do interesse do estudante como está disposto na base do NEM. São variáveis que impossibilitam que as condições de realização do estudo se efetivem porque os caminhos pelos quais os estudantes trilham são

diversos e a realidade escolar e organização dos currículos dos sistemas de ensino ainda precisam passar por reformulações.

Segundo Lima e Zanellato (2023) a variedade e a disponibilidade é diversa, e muitas vezes desigual, dada as condições de cada localidade, pois em cidades com poucas escolas haveria uma oferta menor de Itinerários Formativos (IF), enquanto em cidades maiores e nas capitais teríamos a possibilidade de maior escolha para os estudantes.

Além disso, depende muito do que o Sistema Estadual de Ensino de cada federação oferta de IF ao estudante, regulando o que é ou não “mais interessante” para o currículo do Ensino Médio. O NEM se refere à ampliação das possibilidades de reconhecimento de competências que podem ser comprovadas de variadas formas, o que dialoga com uma concepção de educação flexível².

Segundo o documento “Currículo de Pernambuco” os itinerários formativos se apresentam da seguinte maneira:

A partir da Reforma do Ensino Médio (2017), apresenta-se, para os estudantes, a possibilidade da escolha como uma estratégia de flexibilização do currículo e de superação do currículo único que marcou a educação brasileira nas últimas décadas. Escolhas essas que serão feitas a partir das experiências de cada um em sua vida escolar ou extraescolar; das expectativas pessoais e profissionais; da sua visão de mundo; dos seus projetos de vida. (Pernambuco, 2021, p. 83).

As trilhas foram assim criadas para compor os IF's a partir de campos de discussão de ampla relevância social e considerando a perspectiva histórica. Apesar do aprofundamento nas temáticas, não há a ruptura entre os conceitos e áreas de conhecimento, ainda

² As competências são: a) demonstração prática; b) experiência de trabalho supervisionado ou adquirida fora da escola; c) atividades de formação técnica desenvolvidas em outras instituições de ensino credenciadas; d) cursos oferecidos em centros ou programas ocupacionais; e) estudos em instituições de ensino nacional ou estrangeira; f) formação via educação a distância ou educação presencial (Lima e Zanellato, 2023).

que eles perfaçam conteúdos diferentes nas ementas dos componentes curriculares.

O documento curricular de Pernambuco ainda mostra que os IF's trabalham na perspectiva da interdisciplinaridade com diálogo entre as áreas, pois em todas as trilhas, específicas ou integradas, há unidades curriculares que aparecem em mais de uma área de conhecimento, sobretudo se a trilha for integrada, pois há um maior equilíbrio entre a quantidade de unidades curriculares de diferentes áreas, enquanto na específica a área que é base da trilha prevalece em detrimento de outras áreas.

O currículo de Pernambuco e a escolha das trilhas pelos estudantes

A organização curricular feita pelo Estado de Pernambuco foi construída para se adequar ao NEM e a sua realidade, por outro lado deixa em aberto a resolução de alguns problemas, sem orientações e normativas, que atendam as dúvidas das regionais de ensino e das escolas estaduais. As adequações, quando ocorrem, são feitas de forma gradativa, porque o governo federal deu um prazo para que todo o ensino médio brasileiro esteja no novo formato até 2024, o que implica dizer que 2023 marcou o último ano que o “antigo” ensino médio foi oferecido nas escolas, especificamente no terceiro ano de ensino médio.

Sabendo disso, as próprias escolas estão trabalhando em torno das mudanças, no que diz respeito a quantidade de aulas de formação geral básica (FGV) e dos Itinerários formativos (IF). Importante mencionar que cada escola tem sua realidade própria como organização de carga horária de professores e chegada de novos professores (no caso de Pernambuco isso é colocado devido ao concurso vigente), aumento e diminuição de turmas, além da distribuição de turmas pelos professores contratados e efetivos, e a decisão sobre os componentes dos IF's, em particular das eletivas que fazem parte do currículo estadual pernambucano.

Isso demanda tempo e empenho por parte da equipe escolar e, muitas vezes, a escassez de orientações vinda da secretaria estadual de educação, inviabiliza a tomada de decisões de forma mais efetiva e assim resolver os problemas que são colocados no momento de transição do “velho” e do “novo” ensino médio. Nem mesmo os estudantes tem sido orientados adequadamente para fazer a dupla transição de nível de ensino, pois estes saem do ensino fundamental para o ensino médio e a do próprio ensino médio em questão, pois marca o início de modelo de ensino totalmente reformulado.

O NEM, que está orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configura um novo modelo de estudo para os jovens brasileiros, com aumento da carga horária e diversas disciplinas eletivas e a escolha de uma trilha que irá conduzir o estudante ao seu projeto de vida. As trilhas integram a parte flexível do currículo do NEM e dispostas em áreas do conhecimento. Elas fazem parte dos chamados Itinerários Formativos e são nas trilhas que os estudantes “escolhem” o que irão estudar, lembrando que essa escolha está condicionada a possibilidade de oferta das redes de ensino estadual e outras variantes vindas de cada realidade.

No currículo de Pernambuco, para cada área de conhecimento, a secretaria de educação oferta diversas trilhas a serem escolhidas pelo estudante como se fosse um catálogo de estudos. Na escola em que se deu o campo de pesquisa temos as seguintes trilhas:

- Área de **Linguagem e suas tecnologias Trilha: Comunicação**

Perfil do Egresso: Comunicar-se, efetivamente, em diferentes linguagens (verbal, não verbal, corporal, artística) diante dos desafios exigidos pelos multi e novos letramentos, para repensar as novas formas de agir e interagir em sociedade, produzindo conhecimento de maneira ética, crítica e autônoma.

Cursos Superiores Relacionados: Letras, Educação Física, Direito, Arte (Cênica, visual, dança, música), publicidade e

propaganda, comunicação social, jornalismo e Design, entre outros cursos relacionados.

- **Área de Matemática e suas Tecnologias Trilha: Soluções Ótimas**

Perfil do Egresso: Ser capaz de tomar decisões de forma autônoma e criativa, contribuindo com a melhoria da qualidade de vida no que se refere ao desenvolvimento de “soluções ótimas” nos campos da administração, finanças, mobilidade, entre outros contextos, a partir das relações existentes entre a matemática e as outras áreas do conhecimento.

Cursos Superiores Relacionados: Matemática, Física, Engenharias, Estatística, Expressão Gráfica e Arquitetura, Administração, Economia, etc.

- **Área: Ciências da Natureza e Tecnologias**

Trilha: Saúde Coletiva e Qualidade de Vida

Perfil do Egresso: Reconhecer-se como agente interventor e transformador da sua realidade, articulando saberes no enfrentamento dos problemas relacionados à saúde coletiva na promoção de práticas preventivas que fomentem a qualidade de vida em sociedade.

Cursos Superiores Relacionados: Medicina, Ciências Biológicas, Enfermagem, Nutrição, Biomedicina, Farmácia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Fonoaudiologia, Educação Física, Bioquímica, Física Médica, entre outros relacionados.

- **Área: Natureza e Humanas**

Trilha: Desenvolvimento Social e Sustentabilidade

Perfil do Egresso: Compreender criticamente os contextos socioeconômicos globais, nacionais e locais intervindo pessoal e coletivamente de modo consciente e qualificado ao propor

alternativas inovadoras para os fenômenos que envolvem o desenvolvimento humano em seus aspectos econômicos, sociais, ambientais, éticos, culturais, políticos, territoriais e históricos com vistas à sustentabilidade.

Cursos Superiores Relacionados: Economia, Administração, Biologia, Geografia, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Secretariado, Ciências Políticas, Relações Internacionais, entre outros.

No ato da matrícula o estudante deve escolher uma opção, dentre as quatro fornecidas acima, para poder estudar durante todo o ensino médio. A ideia geral é que o estudante continue na trilha escolhida até o final do curso, no entanto, em alguns casos não é isso que acontece, já que podem surgir trocas posteriores, ainda no início do ano, quando o estudante começa a estudar e percebe que não gostou dos conteúdos atrelado as trilhas.

Essa foi uma das questões percebidas durante a observação do campo a de que os estudantes que comparecem a escola com seus responsáveis, em alguns casos, têm dúvidas na escolha das trilhas. Olham para a ficha e se perguntam: “eu escolho o quê?”, isso acontece porque o jovem não está preparado para refletir sobre os rumos do seu futuro, a realidade de vida de muitos deles não os coloca em um papel reflexivo de que, ao escolher determinada trilha, como o próprio nome diz, trilhará seus caminhos até quem sabe, a universidade. Outro problema oriundo dessa situação é de que, mudando a trilha, muda-se também o itinerário formativo.

A observação de campo e a dinâmica nas escolhas das trilhas formativas

A observação de campo ocorreu entre os dias 02.01.24 a 15.01.24, ou seja, entre os primeiros quinze dias de matrícula escolar. O local para realização da observação e coleta dos dados foi a secretaria de uma escola estadual, localizada em Goiana/PE, essa escola atende os alunos no período integral, funcionando entre as 7:40hs da manhã até as 16:40hs para as turmas do ensino médio.

As matrículas sempre começam na primeira semana de cada ano e se estendem por todo o mês de janeiro e em alguns casos em fevereiro, a depender do calendário letivo. Até o dia 12.01 foram feitas as matrículas dos estudantes encaminhados para a escola, ou seja, os que já estão direcionados pela secretaria de educação municipal em parceria com a secretaria de educação do estado. Todavia, há sempre os retardatários cuja famílias deixam para matricular os estudantes fora do prazo, às vezes até no mês seguinte, no início das aulas.

Neste período, realizei o preenchimento das matrículas (de forma manual) dos estudantes do ensino médio (1º ano) e da EJA. Observei, à medida que as matrículas eram feitas, todos os dilemas nas escolhas das trilhas, os impasses e os problemas para se concluir a formação de turmas (específicas das trilhas) que em geral costumam ser de 45 alunos e outras atribuições como alocação dos estudantes e conclusão de prazos.

Quando o aluno de escola municipal tem o desejo de continuar na rede pública, o portal SIEPE³ insere os estudantes em alguma escola estadual, geralmente próximo a sua residência. Esse sistema integrado tem ajudado na organização das matrículas dos estudantes e facilidades para as famílias, pois o responsável se dirige à escola a qual o aluno foi encaminhado e efetua a matrícula com os documentos necessários e preenchimento das fichas⁴.

Porém em alguns casos, quando a demanda é grande e a oferta é pouca, os estudantes são encaminhados para escolas mais distantes, geralmente nos distritos, como é o caso das escolas disponíveis em Ponta de Pedras, que fica a cerca de 20 km de distância de Goiana. Isso interfere no interesse dos estudantes em continuar na escola, caso morem longe, o que resulta em uma transferência futura de uma escola a outra.

³ SIEPE – Sistema de Informações da Educação de Pernambuco.

⁴ São três fichas: termos de responsabilidade, uso e tratamento de dados e aceitação do uso da imagem do estudante.

A questão que se coloca nesse primeiro momento diz respeito a mudança das escolas, que por sua vez, tem suas próprias trilhas específicas. Quando um aluno sai de uma escola e migra para outra, não há garantia de uma vaga em turma que seja da trilha de seu interesse. Quando a mudança é feita ainda no primeiro ano do ensino médio, o impacto não é tão grande, pois os componentes iniciais do currículo servem para todo o curso, como ocorre com o componente de investigação científica, por exemplo.

Por mais que esse olhar seja feito, se há uma turma já com o máximo de alunos que escolheram determinada área de conhecimento (com sua trilha), o próximo estudante que chegar é matriculado na turma em que tem menos alunos, seja aquela que tenha relação com a trilha do seu interesse ou não.

Embora a prioridade para o ingresso na rede estadual seja dos alunos provenientes de escolas públicas municipais, tem-se observado, ano após ano, o aumento na procura por vagas de alunos que vieram das escolas privadas. Isso é resultado de vários fatores, dentre eles o financeiro, pois as famílias não conseguem arcar com os custos do ensino no nível médio, e o outro motivo é o desejo dos responsáveis em colocar seus filhos nas escolas, grande parte das escolas estaduais são integrais ou semi integrais. A proposta de escola integral vem sendo construída gradativamente conforme orientações do MEC e do que está proposto no PNE de 2020/2024 na meta 6.⁵

Outro motivo para escolha da escola foi algo particular, que é a orientação de professores que tem vínculo na escola privada (e também, na pública) e que orientam seus alunos a irem para a escola estadual a fim de formarem uma turma específica só de alunos vindos da rede privada e que devem, por esse motivo, escolher a trilha específica daquela turma.

A turma formada, neste caso, é composta de alunos que vão seguir adiante nos jogos escolares e que também poderão alavancar

⁵ Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.

as notas do IDEPE – Índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco da escola nas avaliações externas, tanto as de nível nacional como as do estado que é o SAEPE⁶ – Sistema de avaliação da educação básica de Pernambuco.

Por outro lado, quebra a lógica de que a escola pública não possa atender as outras demandas que não apenas dos estudantes de escolas públicas, fazendo com que a escola seja um espaço aberto a todos os estudantes independente de sua origem escolar. Ainda assim, a fila de espera por vaga é enorme, chegando até a uma lista com duzentos nomes.

O processo inicial de matrículas nas escolas para compor as turmas é crucial para a organização escolar e curricular do ensino. Os responsáveis que realizam a matrícula no começo do período garantem a “escolha” de seus estudantes em uma das quatro trilhas ofertadas pela escola. Neste capítulo serão apresentadas algumas situações ocorridas durante a observação do campo e execução das matrículas que impactam nas escolhas dos estudantes nas trilhas formativas sobre a organização curricular do NEM e que afetam, a sequência do seu processo de ensino e aprendizagem como algo já consolidado na BNCC e que é seguido na proposta curricular do estado de Pernambuco.

Na escola pesquisada, foram ofertadas neste ano de 2024, cinco turmas do primeiro ano do ensino médio, sendo uma turma para cada trilha, exceto a trilha de comunicação que tem duas turmas. A importância de se chegar para matrícula no começo da semana, se

⁶ De acordo com a Portaria SEE nº 2976 de 10 de Julho de 2023 em seu Art. 2º: “O SAEPE é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado anualmente pela SEE/PE desde os anos 2000, e que tem por objetivos, no âmbito educacional: I – Produzir indicadores educacionais para o Estado, Municípios, Regiões e Escolas, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; II – Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação ofertada no Estado em seus diversos níveis governamentais e III – Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico de Pernambuco”.

deve ao fato de que, caso a turma de uma trilha já esteja completa, o novo estudante deverá escolher a turma onde há vagas o que impactará em sua escolha.

Imagine que um estudante foi matriculado quase no final do período e que tenha o objetivo de estudar medicina. Certamente a trilha a ser escolhida por esse estudante é a de saúde coletiva. Acontece que essa turma já foi preenchida com todos os 45 alunos e, portanto, não há mais vagas. Esse aluno deverá então ser alocado em outra turma que tenha vagas e que estará com uma trilha divergente de seu interesse inicial. Outra questão que precisa ser pontuada, e que, muitas vezes é imperceptível pelos sistemas de ensino é de que a escolha dos estudantes é pautada na escolha dos outros, ou seja, o que meu colega escolheu, eu também vou escolher.

Durante a observação de campo foi possível perceber que alguns estudantes, não só de escola privada, mas pública também, que compareciam a escola, escolhiam as trilhas sem saber exatamente o que queriam, o que era colocado em questão no momento da escolha é o que os colegas da turma anterior tinham escolhido, e o objetivo era que assim pudessem ficar na mesma turma.

Aos que escolhem sem saber exatamente o curso a seguir ou o que estudar no ensino médio, fica a dúvida constante, que é logo motivada por uma mudança posterior de turma, a depender das possibilidades da escola. O objetivo da escolha inicial não é colocar a trilha como uma “camisa de força” na qual o estudante, por um lapso momentâneo ou por um momento de dúvida não possa mudar posteriormente. A questão que se coloca e a pergunta que deve ser feita é de que a realidade atual não se mostra favorável a escolhas tão importantes na vida do estudante como os caminhos a seguir no seu percurso escolar.

Se o estudante muda a trilha em um dado momento, muda-se o foco, os objetivos, os interesses, e por mais que o currículo tenha um aparato interdisciplinar, que fazem com que as ciências se comuniquem, o que está posto como norma para o estudante não é seguido a partir do momento que este troca de trilha. Essa mudança pode acontecer também de forma adversa a escolha ou dúvida do

estudante. Trata-se das transferências voluntárias entre instituições, seja pública ou privada, ainda que as públicas sejam as mais comuns.

De acordo com a organização escolar, a partir do dia 27.01 começará o período para a matrícula de transferidos nas turmas do segundo e terceiro anos do ensino médio. Neste caso, o aluno poderá não seguir a trilha que gostaria, por dois motivos, o primeiro que já foi colocado, que é a quantidade de oferta de vagas em uma dada turma, e a segunda porque a escola de origem pode ter uma trilha divergente da nova escola em que o aluno estudará, ou seja, a autonomia das escolhas na verdade implica em uma falta de padronização dos itinerários formativos, o que não é ruim, pois cada escola tem sua realidade, mas que em algum momento implica consequências prejudiciais a coerência formativa do estudante.

Outro dado que chamou atenção diz respeito as respostas dos estudantes ao questionário do requerimento de matrícula. Neste questionário, que tem várias perguntas, há aquelas que fazem menção aos seus interesses e aspectos pessoais. Dentre a gama de perguntas do questionário (com mais de 20 perguntas), separamos duas delas e fizemos a relação com o que foi escrito pelo estudante na ficha de matrícula e o que foi escolhido na ficha da trilha. A relação comparativa ocorreu com as inscrições nas turmas das trilhas de soluções ótimas e saúde coletivas, pois foram as duas turmas que obtiveram maiores matrículas até o momento final da pesquisa.

As perguntas da ficha de matrícula escolhidas para a relação foram: componentes curriculares que mais gostam de estudar e componentes curriculares que menos gostam de estudar. Observamos a tabela abaixo:

Alunos Matriculados na Trilha de Soluções Ótimas					
	Componentes Curriculares que mais gostam de estudar⁷	Componentes Curriculares que menos gostam de estudar		Componentes Curriculares que mais gostam de Estudar	Componentes Curriculares que menos gostam de estudar
1	MAT, LP	EF, HIS	12	MAT	ING
2	X – Não respondeu	X – Não respondeu	13	MAT	ING
3	CIÊ	MAT	14	CIÊ, MAT, GEO	ING, LP, FIL
4	X – Não respondeu	X – Não respondeu	15	X – Não respondeu	X – Não respondeu
5	EF	LP	16	LP, MAT	X – Não respondeu
6	FÍS	ING	17	MAT	CIÊ
7	MAT, EF	CIÊ	18	X – Não respondeu	X – Não respondeu
8	X – Não respondeu	X – Não respondeu	19	MAT	LP
9	MAT, LP	GEO, QUI	20	LP	MAT
10	X – Não respondeu	X – Não respondeu	21	MAT	LP
11	HIS	ING	22	X – Não respondeu	BIO
Alunos Matriculados na Trilha de Saúde Coletiva					
1	X – Não respondeu	X – Não respondeu	8	LP	MAT
2	LP	MAT	9	LP	HIS
3	ING	MAT, LP	10	X – Não respondeu	X – Não respondeu
4	MAT	LP	11	LP, CIÊ	MAT
5	MAT, FÍS, ART	HIS, GEO	12	EF	MAT, ING
6	CIÊ	MAT	13	ING	MAT
7	X – Não respondeu	X – Não respondeu	14	MAT, CIÊ, ART, LP	GEO

As respostas dos estudantes, que escolheram a trilha de soluções ótimas ao questionário, têm pouca relação com a trilha escolhida. Não está claro para a secretaria de educação qual o intuito do questionário, tudo indica que seja conhecer o perfil do

⁷ Componentes Curriculares: Matemática (MAT), Língua Portuguesa (LP), Ciências (CIÊ), História (HIS), Inglês (ING), Educação Física (EF), Geografia (GEO), Filosofia (FIL), Física (FIS), Química (QUI), Biologia (BIO), Artes (ART).

estudante, mas não há relação da construção desse documento, levando em consideração a opção das trilhas.

Observou-se que nas trilhas de soluções ótimas, que tem mais alunos matriculados, a metade colocou no questionário que o componente que mais gosta é matemática, o que condiz com a trilha escolhida. Todavia, a outra metade, cerca de 11 alunos, colocaram outro componente e sete deles sem resposta. Importante notar que dois estudantes colocaram que não gostam do componente de matemática que é a base da trilha de soluções ótimas, ainda assim fizeram essa opção.

No caso da segunda trilha, com 14 estudantes já matriculados, observamos que a escolha foi mais diversa que a primeira. Apenas 3 alunos escolheram o componente de ciências, que é a base dessa trilha, como a que mais gosta. Não foi mencionado este componente na resposta oposta, ou seja, que não gosta. Porém, o que chama atenção nessa trilha é a quantidade de respostas dos estudantes para o componente de Língua Portuguesa, que está elencado em outra trilha, a de comunicação. Além disso, as respostas foram muito difusas o que mostra a disparidade entre a relação de escolha das disciplinas da área com a trilha escolhida.

É nesse momento que se conhece o perfil dos estudantes ingressantes e suas particularidades, fazendo uma relação entre o que é de seu interesse e quais os componentes que os estudantes tem mais facilidade em estudar e que mais gostam, esse pode ser um dos motivos que orientam a escolha dos estudantes, embora não seja o único ou preponderante. Ademais, fazer essa relação indica que os gostos por determinados componentes curriculares não é garantia para a escolha certa dos estudantes, mas é o que tem sido orientado a esses estudantes no ato da matrícula e sua inserção na escola.

Finalmente, observou-se a situação em que os responsáveis não trazem seus filhos no ato da matrícula. Neste caso, é necessário que eles levem a ficha de escolha das trilhas para casa, sendo assim, não se sabe se de fato é o estudante que escolherá determinada trilha. Muitas vezes, não se sabe o dia em que esse resultado chegará a escola, o que demanda um tempo indisponível para a formação de

turmas. Logo, esse estudante será encaixado na turma que tiver vagas independente de sua escolha.

Considerações Finais

A pesquisa mostrou que o discurso sobre as trilhas no NEM na verdade é inflexível, pois depende de várias situações para que o estudante de fato tenha sua autonomia na escolha da trilha de sua preferência. Os jovens e seus responsáveis não estão totalmente esclarecidos acerca das trilhas formativas para o NEM e, muitas vezes, escolhem de forma aleatória. Esse esclarecimento deve partir tanto do Ministério da Educação como das secretarias de educação dos estados, além de um trabalho mais organizado nas escolas de ensino fundamental na qual o aluno foi estudante no ano anterior.

Esse trabalho deve ser feito por uma equipe de coordenadores, professores e principalmente do orientador educacional. Não se deve supor que essa escolha, que terá resultados a longo prazo, seja feita sem nenhum preparo ou esclarecimento, ou ainda, que seja relegado exclusivamente à família ou apenas ao estudante.

O capítulo também mostrou que todo o discurso projetado na Reforma do Ensino Médio, sobre currículo flexível, autonomia e igualdade é falho, desde o processo inicial, que começa na matrícula do estudante na escola. Há muitos problemas que precisam ser ajustados, desde os mais gerais de ordem política e estrutural, como os mais locais entre os estabelecimentos de ensino. Devemos buscar alternativas para garantir o acesso igualitário do estudante a sua trilha escolhida, mudar a compreensão do que seja esse currículo dito como flexível e orientar as famílias sobre o que está sendo colocado no modelo de educação com a Reforma do NEM.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125).

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415/2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto- Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 5 jan. 2024.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. 32 (93), 2018.

KUENZER, A. Z. 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.

LIMA, R. da C; ZANELATTO, J. H. O novo ensino médio e o itinerário formativo da educação técnica e profissional no contexto catarinense. In: **SciELO Preprints**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6256>. 2023. Acesso em:

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação e Esportes**. Currículo de Pernambuco: ensino médio/ Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coord.: Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Marcelo Andrade Bezerra Barros, Natanael José da Silva. – Recife: A Secretaria, 2021.695p.

Seção 2: Reflexões sobre projeto de vida no Novo Ensino Médio

Projeto de Vida: A perspectiva da formação para o mercado de trabalho no ensino médio

Marcela Amaral
Thailane Santos Moura

Apresentação

Este capítulo tem o propósito de apresentar a disciplina de Projeto de Vida voltado ao mercado de trabalho, presente no ensino médio. O Projeto de vida dentro da rede de ensino é entendido como um leque de oportunidades e amplo acesso para aqueles que sonham e buscam por melhores fatores econômicos e inserção profissional. Uma das funções dessa disciplina é trazer o jovem para a compreensão do que é trabalho, escolha profissional e conhecimento das áreas de atuação. A principal abordagem deste capítulo é demonstrar a relação entre a disciplina de Projeto de Vida e sua ampliação ao que compreendemos como trabalho e suas formas de inclusão/exclusão do mercado atual. Para isso, a abordagem teórica se fundamenta nos clássicos da Sociologia como: Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber entre outros teóricos presentes no estudo da Teoria Social.

Introdução

Pensar em Educação é, ao mesmo tempo, buscar compreender a formação e o processo de conhecimento dentro da sociedade em sua totalidade. A educação no Brasil é um direito garantido por Lei, prescrito na Constituição Federal de 1988, mesmo redigida e acessível nas plataformas digitais, poucas pessoas ainda possuem acesso a ela. No Art. 205 na Constituição Federal de 1988, a Educação é do seguinte modo:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil,1988).

As políticas públicas para a educação são uma forma de garantir os direitos dos cidadãos, principalmente, aqueles que buscam pelo acesso ao ensino que os garantam uma formação e qualificação voltada para o mercado de trabalho. Atualmente existem várias formas de abranger a conceituação da palavra “trabalho” não somente nas questões políticas, mas também, a relação entre o ensino, sobretudo, por se tratar de instituições públicas, que em sua maioria são dependentes de um Estado com visões de uma educação neoliberal¹.

No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. Conforme Albert Hirschman, este discurso apoia-se na "tese da ameaça", isto é, num artifício retórico da reação, que enfatiza os riscos de estagnação que o Estado do Bem-Estar Social representa para a livre iniciativa: para a produção de bens de consumo, maquinário, para o mercado, para a nova ordem mundial” (Marrach, 1996, p. 3).

Uma das novas disciplinas implementadas nos currículos escolares do Estado de Goiás em 2022/2023 é chamada de Projeto de Vida, ela é ofertada para alunos do ensino médio de escolas públicas estaduais. O propósito desta disciplina é atrair o olhar dos jovens ao que compreendemos como “trabalho”, ou seja, prepará-los para uma escolha profissional, e atender as demandas existentes no processo de inserção no mercado de trabalho.

¹ No Estado de Goiás, existe uma plataforma especializada para a criação e execução dos planejamentos das disciplinas nas Escolas Estaduais do Estado. A plataforma possui o nome de SIAP-GO (Sistema Administrativo e Pedagógico), nessa plataforma educacional existem as divisões, que compõem os planejamentos, frequências, diário entre outras ferramentas voltadas aos professores e gestores das escolas.

O referido componente encontra-se na sexta competência da BNCC, que estabelece dez competências a serem desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica, buscando valorizar a diversidade e a cultura, de modo que os estudantes consigam alinhar os conhecimentos adquiridos ao mundo do trabalho, à sua condição de cidadão (Rocha, 2023, p.13)

Capital Cultural: o discurso de uma educação geracional

Na obra de Émile Durkheim (1858-1917), que é considerado um dos principais clássicos da Sociologia, é muito visível encontrar resquícios de uma visão voltada ao contexto biológico como em Auguste Comte, filósofo que estudou as questões sociais a partir de uma concepção positivista. Durkheim parte de um princípio em que não era possível ensinar tudo a todos, pois seria inviável.

A educação para Durkheim é entendida como um fato social, levando em consideração as formas de agir, sentir e pensar dos envolvidos no processo de conhecimento partindo dos ensinamentos das pessoas mais velhas para os mais novos.

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (Durkheim, 1978, p. 41).

Nessa perspectiva é possível fazer uma interlocução com Pierre Bourdieu (1930-2002), quando este traz a questão da educação como uma forma de reprodução do Capital Cultural. Bourdieu, ao tratar do conceito de capital cultural, também destaca que a educação é transmitida de uma geração em diante, com o ensinamento das gerações mais velhas, detentoras do saber acumulado, para a geração mais jovem. Na sociologia, esse conhecimento é destacado como pertencente ao senso comum, em que o ensino parte de ensinamentos culturais, ou do cotidiano dos indivíduos e seus familiares.

[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (Bourdieu, 1998, p.73).

Nos dias atuais, a educação se molda para buscar uma abrangência que contemple as modificações existentes no contexto social, cultural, econômico e principalmente educacional. O Projeto de Vida é uma forma de conhecer ou tentar aproximar o jovem da realidade social e principalmente profissional. Problematicando junto ao jovem a realidade de inclusão/ exclusão da profissionalização na prática, ou seja, o momento em que o jovem busca por uma inserção no mercado de trabalho.

Projeto de Vida, segundo o Documento Curricular para Goiás do Ensino Médio (DCGO-EM), é o componente curricular elaborado pela BNCC com os objetivos de estimular o protagonismo juvenil, promover o desenvolvimento de uma formação geral e integral dos estudantes, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho (Goiás, 2021a). Isto é, a BNCC concebe a escola como auxiliar do processo de construção do projeto de vida do estudante, a presenteando-o como competência a ser desenvolvida, em um contexto de construção de cidadania, por meio da participação no debate público e do comprometimento com a formação integral dos alunos. Nas escolas públicas de Goiás, Projeto de Vida foi inserido na matriz curricular do Ensino Médio, no grupo de flexibilização curricular, que inclui as eletivas e as trilhas de aprofundamento, como status de disciplina de itinerário formativo. (Rocha, 2023, p.14)

O mercado de trabalho contemplado na disciplina de Projeto de Vida é entendido como um leque de oportunidades e de amplo acesso para aqueles que sonham e buscam por fatores econômicos e inserção profissional. Uma das funções dessa disciplina é trazer o jovem para a compreensão do que é trabalho, profissão, renda, escolha profissional, desafios, oportunidade, acesso, desigualdade, currículo, ser-social e conhecimento das áreas e profissões.

Projeto de Vida: ferramenta de inclusão ou exclusão na inserção de estudantes no mercado de trabalho?

Na disciplina de Projeto de vida, o trabalho é caracterizado como algo fundamental na efetivação de uma escolha profissional. O aluno parte de um viés neoliberal, buscando assim, por profissões que os possam satisfazer economicamente e em um período menor de formação, e em poucos casos, procuram algo que os proporcionem o seu ser-social.

Esse ser-social pode ser conceituado como: valores, paixões, algo subjetivo que os proporcionem prazer. Essa realidade está sendo deixada de lado, e ao mesmo tempo, sendo reformulada pela necessidade de se obter um salário e além disso, se sentir pertencente à sociedade, esse salário, sendo pago pela sua força de trabalho e mão de obra barata.

Para compreender o trabalho, dentro da sociologia é fundamental a formulação de Karl Marx (1818-1883). Marx é considerado um dos clássicos da sociologia, e tem como característica muito forte sua teoria voltada para a concepção de trabalho, dividido em classes sociais, trazendo à tona, as desigualdades sociais existentes entre os dominantes e os dominados pelo capitalismo.

As classes sociais estão divididas entre a Burguesia e o Proletariado. A Burguesia seria os donos do meio de produção, o que compreendemos hoje como donos das fábricas, indústrias. Já o Proletariado seria aquele que emprega a sua força de trabalho por um salário remunerado ao fim do mês, definindo-se assim, como os trabalhadores, operários.

Marx analisa esse contexto no século XIX, em que as indústrias e as formas de trabalho estavam exercendo uma produtividade muito forte com a questão do capitalismo, em que foi perceptível para Marx alguns malefícios como: a mão de obra barata, a exploração do trabalhador e o valor pago em salário não representando o que realmente era produzido pela força de trabalho dos operários nas fábricas, caracterizado como a mais-valia.

No Livro I, trata-se do capital em sua relação direta de exploração da força de trabalho assalariada. Por isso mesmo, o locus preferencial é a fábrica e o tema principal é o processo de criação e acumulação da mais-valia. A modalidade exponencial do capital é o capital industrial, pois somente ele atua no processo de criação da mais-valia. [...]O mais-valor, ou mais-valia, resulta, pois, da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma. (Marx, 2013, p.102)

O trabalho aqui visto como parte de exploração, o proletariado em uma linha de produção na qual não compreende todo o percurso existente na posição que está alocado. Um trabalhador não assegurado por leis, sem direitos trabalhistas e dependentes de uma produção para a sua própria subsistência, ou a de sua família. “A taxa de mais-valor é, assim, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista” (Marx, 2013).

O trabalhador é entendido como uma mercadoria, mediante a sua classificação no processo de exploração do trabalho. O desenvolvimento das fábricas proporcionou o avanço da globalização, muitas pessoas saíram das zonas rurais e se deslocaram para a cidade em busca de melhorias e qualidade de vida.

A disciplina de Projeto de Vida, em relação ao trabalho, apresenta-se como algo acessível e viável para os jovens. Mas traz apenas a teorização e as abordagens conceituais sobre o tema, não colocando o jovem diretamente nesses espaços de prática. Fazendo com que o jovem apenas idealize algo e não o coloque em prática.

Para os jovens que fazem o ensino médio integrado, ou seja, com algum curso profissionalizante, essa prática se torna algo acessível, pois existem os estágios para a conclusão do curso. Mas para os alunos que não fazem parte dessa forma de ensino, se torna uma outra realidade. As exigências para a inserção no mercado de trabalho ainda é um dos principais fatores que proporcionam a não inclusão de jovens nessa realidade profissional. Entre as exigências, estão os estágios e cursos profissionalizantes.

Ou seja, embora a disciplina de Projeto de vida seja para a asseguaração de uma consciência e formalização do acesso ao mercado de trabalho, ela não possibilita a inclusão imediata a uma efetivação no meio profissional, proporcionando uma desigualdade/exclusão educacional presente até mesmo com outras instituições de ensino público que ofertam a prática para os demais estudantes em formação profissionalizante.

Além disso, agilidade, flexibilidade, resiliência, inovação e pensamento crítico são outras das características necessárias para conseguirmos realizar com sucesso nosso Projeto de Vida neste mundo de multiplicidade e constantes transformações. (Monteiro, 2020, p.15)

Atualmente, o mercado de trabalho tem uma exigência no quesito currículo. O currículo requer uma enorme abrangência, como: cursos profissionalizantes, idiomas, estágios, informática e conhecimentos básicos administrativos. Dessa forma, um estudante de ensino médio normalmente se sente fora do contexto de oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Existem algumas exceções, mas mesmo assim, o currículo ainda é algo cobrado por grandes empresas.

A disciplina de Projeto de Vida desenvolve a compreensão de que um ensino superior é algo fundamental para a inserção no mundo do trabalho, permeando assim, as fases de seleção, contratação, editais de classificações que levam em consideração: experiências, habilidades, conhecimentos e desenvolvimentos de projetos, destacando que as chances são maiores para a entrada no mercado de trabalho.

Os jovens embora pensem em uma estabilidade financeira, ainda fazem parte de um público voltado ao trabalho como menor/jovem aprendiz, um trabalho que é autorizado por lei, que passa por requisitos de meio período de horas trabalhadas e proporciona experiência. Mas a grande questão que é questionada muitas vezes pelos jovens, é o salário.

O capital, desde o capítulo inicial sobre a mercadoria até a teoria da renda da terra, passando pelas teorias da mais-valia, da acumulação do capital, do exército industrial de reserva, da circulação e reprodução do capital social total, da transformação do valor em preço de produção, da queda tendencial da taxa média de lucro, dos ciclos econômicos e da distribuição da mais-valia nas formas particulares de lucro industrial, lucro comercial, juro e renda da terra. (Marx, 2013, p.41)

O jovem aprendiz pode ter no papel uma função e na prática possa estar ocorrendo de maneira distinta, caso não haja uma fiscalização mais rigorosa sobre esse tipo de trabalho, em que muitas vezes, estão com jovens ainda em fase de aprendizagem.

A disciplina de Projeto de Vida busca contextualizar e ajudar o jovem a ter uma visão mais crítica com a sua realidade social. Mas, ao mesmo tempo, presencia um distanciamento entre o que é teórico e o que é a prática daquela disciplina em questão. O aluno se questiona e tenta identificar quais são os seus direitos existentes em uma sociedade que demonstra que há oportunidades, mas os mesmos não a veem fortemente integrada nos seus espaços de oportunidades.

Max Weber (1864-1920) também é considerado um dos três clássicos da sociologia, uma das suas abordagens é trazer à tona a relação do trabalho, envolvendo o econômico, cultural e político. O econômico, compreendendo as classes, o político, os partidos, e a cultura, os estamentos.

A classe para Weber se modifica da de Marx, a classe para ele se remete a propriedades privadas, maior dominação de uma pessoa, ou seja, não vê uma oposição de classes em função da renda. Além de sempre destacar as questões de valores, propriedades e poder, chamando assim de teoria da estratificação ou camadas sociais.

Essa estratificação como uma divisão ou marcador social, ou seja, requisitos para a classificação sendo elas: sexo, idade, cor da pele, cidade, nacionalidade etc. Seria então, um processo de categorias sociais básicas em que a própria palavra expressa algo relacionado aos valores.

No currículo, pode-se encontrar a questão do *status*, que se remete aos prestígios sociais, menos dependentes de ações coletivas. Proporciona estilos de vida institucionalmente reconhecidos por serem abordados a uma característica de compreensão de mundo e de forma intelectual.

Nesse sentido, parece-me mais produtivo investigar nas políticas de currículo como se desenvolve simultaneamente um processo global e local, alguns diriam local, que impõe determinadas concepções comuns, mas também abre espaço para a reinterpretação, a modificação, a leitura diversa dos padrões previamente estabelecidos, em virtude da própria negociação inerente ao processo de imposição. Para tanto, talvez valha a pena pensar em quais são os instrumentos de homogeneização, para usar uma expressão de Appadurai (2001), nas políticas de currículo. Dessa forma, torna-se menos importante tentar entender o que há de homogêneo nas políticas de currículo nos diferentes países no mundo ou nas diferentes ações políticas em um dado país, mas quais são os instrumentos utilizados para tentar produzir tal homogeneidade, a quais finalidades essa homogeneidade pretendida é associada, quais diferenças simultaneamente produz e a quais finalidades tais diferenças se associam (Lopes, 2006, p. 39)

Dessa forma, como seria essa compreensão intelectual? Trata-se justamente da diferenciação do trabalho manual e o intelectual. O trabalho manual é entendido como algo inferior, com pessoas sem muito envolvimento com o contexto educacional e que abordam a força de trabalho de forma braçal. Já o intelectual remete a algo presente em conhecimentos, habilidades e o trabalho de forma mais conceitual e menos voltado a força de trabalho braçal do indivíduo.

Como todas as outras divisões do trabalho, aquela entre o trabalho manual e o intelectual, torna-se mais evidente e resoluta à medida que a sociedade" (ele aplica corretamente essa expressão para designar o capital, a propriedade da terra e o Estado que lhes corresponde) "se torna mais rica". (Marx, 2013, p. 572)

A escola segue um currículo proposto pelo Estado, esse currículo atualmente traz forma muito enxuta do que abordar na sala de aula. Muitas disciplinas são colocadas com os mesmos conteúdos para

serem ministrados, mas que na verdade deveriam ser abordagens distintas, pois cada uma retoma a uma discussão distinta.

O Projeto de Vida em seu currículo retoma assuntos de inserção em instituições de ensino superior, mercado de trabalho, e procura destacar as habilidades e a formulação do aluno para o seu acesso aos meios de inclusão profissional. Demonstrando a diferenciação de cada profissão, e relatando as formas de trabalho, sendo ela: autonomia intelectual e pensamento crítico.

[...] as concepções que direcionam o DC-GOEM apoiam-se na concepção de educação integral e na construção do Projeto de Vida (PV) do/a estudante, objetivando promover uma formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, além de promover um diálogo com a diversidade de expectativas dos/as jovens, majoritariamente, quanto à sua formação, demandas sociais e objetos e objetivos de aprendizagem contextualizados, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico. (Goiás, 2021, p. 58)

Weber traz uma abordagem muito interessante quando é mencionado o por que o nome da instituição de ensino influencia muito na contratação e inserção do trabalhador no campo profissional, dependendo, o público que estudou em uma instituição reconhecida possui mais privilégios que um aluno que fez sua formação em outra instituição e menos reconhecida, essa formulação está muito presente na sociologia das profissões.

Nesse sentido, Weber menciona que a educação servia como uma forma de seleção social na qual, como acontece em outras instituições, ocorre uma espécie de processo seletivo, onde teriam uma forma de admissão, considerando determinadas qualificações específicas dos indivíduos, que são examinadas e precisam do consentimento dos demais membros.

Weber em seus estudos, não pretendia formar uma opinião única ou gerar um padrão educacional, mas apenas apontava algumas questões que julgava importante, como por exemplo, ele acreditava que poderíamos definir a Educação em três tipos principais: a educação para o cultivo do saber, racional para a burocracia e a

carismática, que contribuíram para que os indivíduos desempenhassem papéis sociais diferenciados e que, dependendo da época, um determinado tipo de educação era mais valorizado.

Esse *status* social é uma característica presente na sociedade, a busca por um estágio em que o nome da instituição influencia na oportunidade ofertada a esse indivíduo, a disciplina de Projeto de Vida é posta como um diferencial na grade curricular de ensino, ou seja, sua função é destacar esse aluno entre os demais que irão fazer um processo seletivo ou uma entrevista de emprego, mesmo que o aluno tenha visto apenas a parte teórica e não ter exercido a prática.

O Diploma é visto como uma forma de inclusão para a entrada em diversos meios, sejam eles profissionais e educacionais. No educacional, necessita ter a comprovação da série que o aluno concluiu e se ele (a) foi aprovado (a) para isso, dar continuidade aos estudos, sendo ele o superior.

Considerações Finais

Dessa forma, pensar em educação em sua amplitude é buscar um novo olhar para a inclusão dos estudantes e sua inserção no mercado de trabalho. Pensando em um trabalho que seja humanizado e não como uma mão de obra barata e unicamente em uma linha de produção, sem uma conscientização.

A disciplina de Projeto de Vida é exercida com o viés educacional de conscientização, mas ao mesmo tempo, como um distanciamento da prática social, não se posicionando efetivamente de forma integral. Além disso, o trabalho destacado como uma ferramenta de necessidade humana, sem melhorias, apenas abrangendo o que compreendemos hoje como uma forma de inserção na sociedade movido a um salário.

O trabalho sendo pensado na disciplina de Projeto de Vida, como uma ferramenta de inserção educacional, social e cultural dentro da disciplina, mas não sendo pensada como uma possível realidade distante do aluno, como se fosse algo constante, em processo, sem intervenções, apenas usando da profissionalização,

com a capacidade de se formar, para a obtenção de um currículo voltado para a sua concretização e prática profissional.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 março 2024.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de vida: Ensino Médio (material docente)**. 2. ed. Goiânia: SEDUC, 2021c. 2 v.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006.
- MARRACH, Sonia Além; SILVA JUNIOR, Celestino A. da. Infância, educação e neoliberalismo. GHIRALDELLI JÚNIOR, P, 1996. DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
- MARX, Karl. Prefácio da segunda edição. Capítulo 1 – A mercadoria. *In: O capital. Crítica da Economia Política. Livro I*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MONTEIRO, Bia. **Planejando a jornada: um guia para seu projeto de vida**. São Paulo: Evoluir, 2020.
- ROCHA, Andreia Gonçalves *et al.* **Componente curricular projeto de vida: uma estratégia neoliberal para o ensino médio**. 2023.
- WEBER, Max. **Ensaios de sociologia**. Organização e introdução de H. G. Gerth e C. Wright Mills. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 196.

O Projeto de Vida no currículo goiano: um estudo crítico

Andréia Farina de Faria
Enrico Bueno
Mariana Toledo Ferreira
Thiago Macedo de Carvalho

Apresentação

O objetivo do capítulo é apresentar uma síntese crítica acerca da proposta para o componente curricular Projeto de Vida, segundo o *Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio*, que apresenta a estrutura do Novo Ensino Médio no estado. Para tal, o texto é organizado em três principais seções: na primeira, é descrita a justificativa e fundamentação pedagógica alegadas para a inclusão do novo componente no currículo obrigatório, segundo o documento. Na segunda parte, tratamos da proposta concreta para sua operacionalização (habilidades, temas, conteúdos, metodologias, etc.). Por fim, introduzimos uma discussão crítica acerca de alguns elementos ideológicos envolvidos no processo.

Projeto de vida no currículo: justificativa e fundamentação pedagógica

A partir das novas diretrizes curriculares postas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), a Secretaria de Estado da Educação de Goiás publicou, em 2021, o *Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio* (doravante DC-GOEM). O vasto documento, com 1397 páginas, determina os objetivos pedagógicos para as quatro grandes áreas do conhecimento e estabelece diretrizes curriculares

para os novos itinerários formativos – dentre eles, o Projeto de Vida, apresentado como componente curricular obrigatório para os três anos do Ensino Médio.

O documento se inicia com alguns preâmbulos – uma apresentação, uma carta-manifesto e um texto denominado “Da BNCC ao DC-GOEM”. Na sequência, estruturam-se três grandes capítulos. O “Capítulo I - Texto Introdutório” discute o contexto social e geográfico do currículo, além de trazer algumas concepções pedagógicas que o motivam. O “Capítulo II - Formação Geral Básica” apresenta as competências, habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento a serem contemplados no ensino das quatro grandes áreas: Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O “Capítulo III - Itinerários Formativos” introduz a estrutura e quadros de habilidades para os itinerários e organiza a proposta do componente curricular Projeto de Vida.

Em linhas gerais, no DC-GOEM, o Projeto de Vida representa um “processo educacional que permite que os/as estudantes desenvolvam autoconhecimento, identifiquem seus potenciais e estabeleçam estratégias e metas para alcançar seus próprios objetivos nas diversas dimensões da vida” (Goiás, 2021, p. 67).

No documento, a justificativa para o Projeto de Vida como componente curricular não se apresenta em um tópico específico, mas pode ser inferida pela leitura do capítulo introdutório – particularmente o subitem “1.3 - Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida” – e o Capítulo III, em especial no seu item “2 - Componente curricular Projeto de Vida”. Nessas seções, pode-se identificar três pilares que constituem a justificativa: a) protagonismo juvenil e interesse dos estudantes; b) desenvolvimento de competências sociais; c) vida profissional.

No que se refere ao primeiro tópico, a ideia de fortalecimento do *protagonismo juvenil* é uma constante no documento, sendo mobilizada em diversos momentos. De forma bastante concisa, o protagonismo é definido no texto como

a qualidade de quem exerce papel de destaque em qualquer acontecimento. Portanto, protagonizar é atuar de forma ativa e construtiva em diversas causas, tais como as ambientais, sociais e políticas. Nesse sentido, uma das principais prerrogativas do Protagonismo Juvenil é preparar o/a jovem para que ele/a seja capaz de agir de forma mais atuante nas questões que o/a rodeiam, nas suas escolhas profissionais, na gestão de suas emoções, sonhos e desejos. (Goiás, 2021, p. 66)

Os jovens são, assim, vislumbrados como aqueles que “precisam (res)significar os elementos da sua educação” e a “construção dos seus saberes” (Goiás, 2021, p. 31). O estudante deve ser um “verdadeiro agente sobre o currículo, ensino e aprendizagem” (Goiás, 2021, p. 54). Nesses momentos, portanto, o protagonismo é traduzido como uma possibilidade de influir na tomada de decisões quanto a seu próprio percurso formativo.

Em outras passagens, a ideia é discutida nos termos de suas contribuições à formação integral: ser protagonista da própria vida é “fazer escolhas conscientes, na construção gradativa de sua autonomia” (Goiás, 2021, p. 59). Assim, o currículo vincula dois níveis do conceito: o protagonismo no ambiente escolar se constitui como passo fundamental para a formação de uma vida autônoma, na qual o sujeito protagoniza a própria vida, mediante a própria consciência. Esse entendimento é fundamental para o teor geral do texto, principalmente para a justificativa dos itinerários formativos e do imperativo da “flexibilidade”. O Projeto de Vida se constituiria, assim, num momento de autorreflexão pelo qual esse protagonismo é gestado e construído. Desse modo, incentiva a prática de tomadas de decisões desde a adolescência – as quais devem ser devidamente calculadas em função de seus fins (estes construídos por mediação do próprio projeto) e coerentes em relação às etapas a serem alcançadas no futuro.

Esta breve caracterização merece algumas ponderações. A primeira é que tal protagonismo é construído sob um registro estritamente individual; a tomada de decisão, embora mediada por diálogos e eventualmente voltada a questões ambientais e sociais, é concebida como produto último de uma autorreflexão de um

indivíduo em relação à sua trajetória. O “futuro” que importa aqui é o futuro de sua realização em termos pessoais. A “liberdade” envolvida no processo (traduzida como “autonomia”) é uma “liberdade optativa”, e não um tipo de liberdade social; nesta última, diz Axel Honneth (2017, p. 45 - 57),

os sujeitos individuais só podem realizar sua capacidade para a liberdade enquanto membros de uma comunidade social, a qual, por seu lado, tem de ser, contudo, livre no sentido em que a concretização recíproca das intenções partilhadas pela generalidade ocorre sem coerção e, portanto, numa atitude de simpatia recíproca.

Diferentemente das precondições ideológicas e institucionais que seriam propícias para a efetivação deste tipo de liberdade, o teor geral do DC-GOEM encaminha uma interpretação liberal da vida social e uma conceituação liberal de liberdade; não nos termos de uma “liberdade negativa”, do ultraliberalismo, mas mais próxima de uma “liberdade optativa”, que vislumbra a construção de uma autonomia moral que oriente os processos decisórios individuais a partir de considerações abstratamente coletivas (cf. Honneth, 2015). Contudo, mesmo essa adesão à “liberdade optativa” não encaminha um conceito forte de autonomia moral, no sentido kantiano¹: embora as causas “sociais, ambientais e políticas” sejam referenciadas no contexto decisório, o espírito geral do texto indica uma prioridade maior do “imperativo hipotético” sobre o “categórico”. Ou seja, a mobilização das habilidades racionais dos educandos é mais direcionada a um cálculo de meios para o alcance de fins individuais que a um compromisso com a vida humana universal.

¹ De acordo com Kant, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, “todos os imperativos preceituam ou hipoteticamente ou categoricamente. Os imperativos hipotéticos representam a necessidade de uma ação possível, como meio para alcançar alguma outra coisa que se pretende (ou que, pelo menos, é possível que se pretenda). O imperativo categórico seria aquele que representa uma ação como necessária por si mesma, sem relação com nenhum outro escopo, como objetivamente necessária” (Kant, 1995, p. 75).

Trata-se aqui de concepções de liberdade e autonomia afeitas à subjetivação neoliberal (cf. Dardot e Laval, 2016), mediante a constituição de processos e mecanismos sociais voltados à construção do indivíduo-empresa, que deve “gerir” sua vida desde cedo de forma orientada ao sucesso, e cujos fracassos são, implícita ou explicitamente, atribuídos à má gestão decisória. Não é casual que, naquele mesmo excerto, a vida profissional do indivíduo seja associada à “*gestão de suas emoções, sonhos e desejos*”. Tal qual ocorre na empresa, as *emoções, sonhos e desejos* devem ser devidamente geridos, mensurados, calculados em função dos fins; deve-se constituir uma economia racional desses elementos, o que envolve um crescente autocentramento do indivíduo, no qual *autoconhecimento, autocontrole e autoestima* são estabelecidos como objetivos fulcrais no quadro de habilidades proposto.

Isso remete à proposta do DC-GOEM de atender aos “anseios e interesses dos estudantes”. Enquanto a reorganização do currículo é justificada por essa necessidade, o Projeto de Vida aparece como o espaço em que os anseios e interesses são organizados e *geridos* em face das condições de vida e da conjuntura local. Tais interesses e anseios teriam sido captados por pesquisas realizadas entre estudantes e educadores da rede pública. Porém, os dados desse levantamento não são apresentados sistematicamente, apenas pontualmente para justificar um ou outro argumento do texto; tampouco são discutidos os procedimentos e as premissas teóricas que orientaram sua construção e interpretação. Isso nos impede de ter uma visão mais global da justificativa e de realizar uma melhor apreciação do instrumental.

Ademais, os “anseios” não devem deixar de ser concebidos como um aspecto psicológico dos indivíduos, que envolve desejos e pulsões, mas também experiências, memórias e afetos constituídos nas relações interpessoais, ainda, nas interações com estruturas, instituições e processos sociais mais amplos. Ao assumir os “desejos” como dado para o qual se deve dar alguma resposta positiva, o documento evita colocar em questão os processos sociais de construção dos mesmos. As implicações subjetivas e

intersubjetivas de dadas formas de construção social do desejo não são tomadas como passíveis de discussão. Assim, perde-se de vista a possibilidade de se pensar o papel da escola diante desses processos; não apenas em termos de abrigar perspectivas críticas a eles no currículo, mas também de fomentar práticas sociais e pedagógicas que contribuam para a construção (ética, cognitiva e estética) de modos contra-hegemônicos de afetos; ou seja, de processos intersubjetivadores contrapostos ao reforço de formas autocentradas e consumistas de desejo.

Por fim, a terceira justificativa para o Projeto de Vida se dá no âmbito do mundo do trabalho. Essa vinculação aparece, no mínimo, de três maneiras no documento. Primeiro, *de forma direta e autocentrada*, referindo-se à reflexão dos estudantes sobre a própria carreira, elaboração de um plano racional para lidar com seus “anseios” e “desejos”. Quando o texto se encaminha para esse tipo de justificativa, ignora nitidamente as pressões e limites de cunho socioestrutural, cultural e biográfico que se impõem sobre esse tipo de decisão. Em certos momentos do documento, tudo se passa como se todos os sonhos possíveis fossem acessíveis a todos. É o que ocorre, por exemplo, quando o Projeto de Vida é apresentado como “processo educacional que permite que os/as estudantes desenvolvam autoconhecimento, identifiquem seus potenciais e estabeleçam estratégias e metas para alcançar seus próprios objetivos nas diversas dimensões da vida” (Goiás, 2021, p. 65-66).

Essa ideia autocentrada de realização não só carrega seus problemas ideológicos, ao ajudar a legitimar valores meritocráticos que não se efetivam, como também deliberadamente se furta à discussão dos diferentes alcances e limites possíveis para diferentes grupos e classes sociais.

Em segundo lugar, a relação entre o Projeto de Vida e o trabalho aparece *de forma direta e socialmente vinculada*, que se verifica, por exemplo, quando o próprio documento indica que a escola no meio rural deve ser pensada de modo a contribuir para que o estudante “permaneça na terra”: “O/A estudante do campo, para que permaneça na terra, necessita que existam possibilidades

de crescimento pessoal, econômico, cultural e entretenimento para expandir seus conhecimentos acerca da cultura do campo.” (Goiás, 2021, p. 75). No geral, toda a discussão dos itinerários formativos locais indica a necessidade de vincular a formação com a “preparação para o mundo do trabalho”, e que essa preparação deve respeitar a realidade local. Isso mostra que os autores do documento não ignoram os limites aos sonhos e projetos; pelo contrário, em certos momentos os *naturalizam*, os assumem na própria proposta pedagógica de forma acrítica.

O Projeto de Vida, que não se configura como um componente apartado de todo o restante do currículo, mas vinculado a ele, corre o risco de servir como mais um momento de naturalização de circunstâncias, de conformação e adaptação do estudante às demandas do mundo do trabalho. Fica, portanto, manifesta a tensão entre duas tendências do texto: de um lado, uma valorização abstrata e não problematizada dos “sonhos” e “anseios”; de outro, uma tendência de naturalização do contexto social dado.

Por fim, o vínculo também surge *de forma indireta*, propondo a construção de uma série de habilidades e competências que, no limite, servem à melhor adaptação e conformação ao mercado de trabalho – não apenas por meio de habilidades laborais específicas (no caso do ensino técnico), mas também por meio da inculcação como naturais de valores próprios do trabalho neoliberal: flexibilidade, espírito empreendedor, “gestão das emoções”, produtividade, capacidade de lidar com situações estressantes, dentre outras.

O DC-GOEM não faz referência ao *Big Five*, mas identificamos semelhanças entre o discurso do projeto de vida e o modelo dos cinco grandes fatores para avaliação da personalidade² – quais

² O modelo denominado *Big Five* é usado para avaliar personalidade, características e habilidades interpessoais e aceito pela psicologia. Por meio de testes, tenta-se compreender o modo como as pessoas pensam, sentem e reagem em diferentes situações. Sua utilização tem sido crescente no recrutamento de força de trabalho e na reestruturação de equipes. O modelo tem como referência a Teoria dos Traços de personalidade, da década de 1930 e desde então recebeu

sejam: amabilidade, consciência, resiliência emocional, extroversão/engajamento e abertura para experiências. Na teoria econômica, esses atributos são denominados como habilidades não cognitivas, capazes de influenciar no bem-estar na vida adulta e produtiva (trabalho). De diferentes formas ao longo do documento, identificamos as competências subsidiadas pelo atributo da “consciência”. Na perspectiva do *Big Five*, trata-se do desenvolvimento de uma faceta que preconiza a formação de pessoas autodisciplinadas, eficientes e objetivas, com maior capacidade de autocontrole para seguir regramentos.

Nesse sentido, Hanusheck e Woessmann (2008) buscaram avaliar o papel da educação e do capital humano no desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento, visando perceber quais instituições ou características dos países podem ser mais importantes para mudar os resultados educacionais. Para os autores, a mudança de foco do tempo de escolarização (aquisição de habilidades cognitivas) para a aquisição de competências (não cognitivas), é importante, sendo a escola considerada um *locus* fundamental para o desenvolvimento dessas competências. Observa-se, assim, um processo de substituição da formação geral pela formação de competências.

Operacionalização curricular

Competências vislumbradas

Segundo o documento, os quatro pilares da aprendizagem, propostos pela UNESCO e justificados a partir de uma interlocução traçada entre Vygotsky e Bandura, seriam: *aprender a conhecer* (descobrir, compreender, construir e reconstruir o conhecimento); *aprender a fazer* (iniciativa e intuição, comunicação, flexibilidade e

influências de outros psicólogos e estudiosos, destacando-se, William McDougal, Louis Thurstone, Gordon Allport e Henry Odbert, Lewis Goldberg, Robert McCrae e Paul Costa.

resolver conflitos); *aprender a conviver* (participação de projetos comuns, interdependência e esforço coletivo); *aprender a ser* (sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal e criatividade).

Com esse esquema, enfatiza-se novamente a pretensão de que o novo currículo contribua para além do desenvolvimento de habilidades e competências de cunho cognitivo ou epistemológico, mas também de caráter ético e estético – desenvolvendo a criatividade, a sensibilidade, a responsabilidade e uma série de aspectos atitudinais. Esse caráter global da formação, vale dizer, antecede à reforma do Ensino Médio e a elaboração do documento em questão. Envolve princípios constitucionais, desenvolvidos na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 1996, e que já constavam nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, de 2000. Nas minúcias, contudo, há muitos aspectos específicos que são novos e que revelam as finalidades últimas da Reforma. Uma delas é a proposição de que o Projeto de Vida ajude a promover uma “educação socioemocional”, que capacite o estudante internamente para “lidar de modo eficaz e ético com as demandas da sua realidade” (Goiás, 2021, p. 520); demandas essas que, cabe ressaltar novamente, são assumidas como um dado não problematizado.

Em conformidade com a equipe conhecida como *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), as competências essenciais da vida a serem ensinadas são: autogerenciamento, autoconsciência, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. O esquema a seguir é apresentado no documento:



Fonte: Casel, 2015 *apud* Goiás, 2021, p. 521

Em certo ponto do documento, é postulada a autonomia do docente e seu papel: “essa formação depende de uma ação pedagógica constante e conta com o/a educador/a como elemento vital para que essa autonomia seja estabelecida: a metodologia das aulas implica sempre em momentos e didáticas em que os/as estudantes sejam desafiados/as a refletir, a elaborar hipóteses, a buscar soluções e validar com argumentação as respostas encontradas” (Goiás, 2021, p. 521). Por outro lado, é introduzido um quadro de objetivos, discriminados por ano letivo e com encaminhamentos pedagógicos bastante específicos, o que é contraditório em relação à autonomia metodológica e didática que o documento parece defender.

O conjunto dos objetivos propostos para o Projeto de Vida é organizado mediante alguns recortes. O primeiro é a organização dos objetivos da aprendizagem de acordo com os três anos do Ensino Médio. O segundo recorte é a sua divisão em cinco módulos:

- *Conhecer* (CON): relação do aluno consigo mesmo (identidade, sonhos, possibilidades).

• *Entre nós* (EN): relações com o mundo e a “potencialidade transformadora do relacionar com o outro” (Goiás, 2021, p. 523).

• *Arquitetar* (ARQ): observação das próprias limitações e busca por superação, mediante escolha e planejamento das trilhas de aprendizagem.

• *Movimentar* (MOV): exploração dos projetos sob a ótica da “responsabilidade social”.

• *Cidadão do Mundo* (CdM): elaboração de Projeto de Vida a partir das “competências do século XXI”, possibilidades de carreiras e modos de vida no mundo.

Para cada ano letivo é estabelecida uma longa série de habilidades que se pretende desenvolver (“objetivos de aprendizagem”), as quais são classificadas conforme o seu módulo e relacionadas com as competências cujo desenvolvimento é pretendido. Tais competências são subdivididas em três tipos: aquelas macrocompetências supracitadas estabelecidas pela UNESCO; as competências já indicadas pela BNCC; e as competências socioemocionais constituídas pelo documento (autogerenciamento, autoconsciência, consciência social, habilidades de relacionamento, tomada de decisão responsável).

O quadro a seguir apresenta, quantitativamente, um panorama geral que ajuda a vislumbrar os principais objetivos e ênfases presentes na construção do documento, no que se refere às competências socioemocionais. Nele estão indicadas a distribuição dos objetivos por ano letivo e a quantidade de vezes em que as competências são vinculadas aos objetivos – considerando que cada objetivo pode ter mais de uma competência vinculada.

Série	Objetivos (quantidade por módulo)	Competências socioemocionais (recorrência)
1ª	CON - 15 objetivos EN - 14 objetivos ARQ - 11 objetivos	Autoconsciência - 28 vezes Autogerenciamento - 26 vezes Tomada de decisão responsável - 26 vezes

	TOTAL: 40 objetivos	Habilidades de relacionamento - 18 vezes Consciência social - 14 vezes
2ª	CON: 5 objetivos EN: 5 objetivos ARQ: 15 objetivos MOV: 15 objetivos TOTAL: 40 objetivos	Tomada de decisão responsável - 29 vezes Habilidades de relacionamento - 28 vezes Autoconsciência - 25 vezes Autogerenciamento - 25 vezes Consciência social - 13 vezes
3ª	CdM: 40 objetivos TOTAL: 40 objetivos	Tomada de decisão responsável - 31 vezes Habilidades de relacionamento - 30 vezes Consciência social - 22 vezes Autogerenciamento - 19 vezes Autoconsciência - 18 vezes
Total: Ensino Médio	CON: 20 objetivos EN: 19 objetivos ARQ: 26 objetivos MOV: 15 objetivos CdM: 40 objetivos TOTAL: 120 objetivos	Tomada de decisão responsável - 86 vezes Habilidades de relacionamento - 76 vezes Autoconsciência - 71 vezes Autogerenciamento - 70 vezes Consciência social - 49 vezes

Dois aspectos chamam atenção: a) a prioridade de competências autocentradas (com maior ênfase na “tomada de decisão”) sobre aquelas que envolvem a alteridade; b) a tradução da alteridade mais em termos de relações interpessoais (“habilidades de relacionamento”) do que de questões sociopolíticas mais abrangentes (“consciência social”). Assim, a ênfase do processo recai primeiro sobre a relação do indivíduo consigo mesmo, tendo as relações interpessoais em segundo lugar e a inserção no contexto social mais abrangente como prioridade menor. Essa tendência se confirma mesmo entre os objetivos atribuídos para o terceiro ano – todos eles do módulo “Cidadão do

Mundo”, supostamente o que mais vincula o estudante a problemáticas sociais.

Ademais, percebe-se que, no geral, o documento não apresenta grande clareza quanto a pluralidade, a diversidade, o respeito às culturas e demais pautas sociopolíticas; tais objetivos são tratados de forma mais vaga e reduzidos à dimensão interpessoal das relações (e não socioestrutural, política ou cultural). Porém, quando se trata das definições de autogestão, de autoconsciência e de tomada de decisão responsável, o texto apresenta clareza e adota um discurso de termos corporativos/empresariais, no qual nota-se: a idealização do futuro linear; o desenvolvimento da qualidade do discente em propor, atender e revisar metas; a ênfase em ter o foco individualizado do sucesso em detrimento ao meio e às relações. Estas, por sua vez, são tomadas como secundárias e sob uma ótica utilitarista.

Temas e conteúdos propostos

A exemplo do que ocorre com as habilidades da BNCC, os objetivos são apresentados sob uma forma específica de codificação. Assim, veja-se o primeiro objetivo apresentado no quadro de habilidades:

Imagem 1 - Quadro de Habilidades

Módulos	Objetivos de Aprendizagem	Competências BNCC	Competências Socioemocionais	Competências UNESCO
Conhecer	(EM1PV01) Compreender a importância de planejar o futuro, a partir do seu Projeto de Vida, reconhecendo-se como ser único com qualidades e potenciais a desenvolver para construir e valorar positivamente os conceitos acerca de si.	Conhecimento. Argumentação. Autoconhecimento e autocuidado.	Autogerenciamento. Autoconsciência.	Aprender a Ser.
Conhecer	(EM1PV09) Desenvolver a consciência de se	Conhecimento	Autogerenciamento	Aprender a Conhecer

Fonte: Goiás, 2021, p. 526.

Nota-se que o objetivo foi codificado como EM1PV01, sendo que “EM” faz referência ao Ensino Médio; “1” se refere à 1ª série; “PV” alude ao Projeto de Vida; e “01” é a numeração do objetivo

para aquela série. Ou seja, trata-se do primeiro dos quarenta objetivos a serem alcançados na primeira série, sendo que o último da série é EM1PV40.

Sob os 120 objetivos do Ensino Médio, apresenta-se uma grande variedade de temas. A partir de uma leitura preliminar, foi possível categorizá-los conforme a seguinte tipologia:

- a) Reflexão sobre os próprios sonhos, sentimentos e desejos, em sentido mais abstrato;
- b) Identificação das próprias aptidões e habilidades;
- c) Avaliação da plausibilidade dos projetos pessoais nas condições concretas;
- d) Estipulação de caminhos para a realização dos projetos, mediante planejamento racional;
- e) Reflexão sobre a autorrelação prática (autoestima, autoconfiança, autorrespeito, etc.);
- f) Reconhecimento da importância da educação para a realização dos próprios projetos;
- g) Reflexão sobre os próprios valores e práticas na convivência social face à diversidade;
- h) Identificação das demandas do mercado e das práticas necessárias para respondê-las;
- i) Estudo e reflexão sobre processos e relações políticas, sociais, culturais e ambientais.

Em muitos pontos, as habilidades e objetivos se mostram redundantes, com a mesma sugestão repetida sob termos diferentes; em outros, elas são um tanto vagas. No geral, a descrição desses objetivos é acompanhada de um tipo de metodologia de trabalho sugerida; em alguns casos, a sugestão é menos específica (como “utilizar a escrita” ou “por meio do diálogo”). Há, ainda, os objetivos em que não se apresenta nenhuma proposta metodológica, ou que esta não é clara. Por exemplo, em alguns casos sugere-se fazer uso de “modelos de organização pessoal”, como se este fosse um termo evidente ao leitor.

Um exemplo do primeiro caso, com atividade já direcionada, é o objetivo EM1PV13, que propõe “Desenvolver o

autoconhecimento por meio da escrita autobiográfica para ampliar a percepção a respeito da sua identidade” (Goiás, 2021, p. 531). A técnica de escrita autobiográfica, cabe destacar, é uma das propostas mais recorrentes ao longo do documento. Em outros objetivos, a sugestão não é tão específica, como no caso do EM2PV15: "Identificar os recursos pessoais ao reconhecer facilidades e desafios acadêmicos usando a escrita para desenvolver reflexão a respeito da autonomia e da autoria ao elaborar aspectos do seu Projeto de Vida” (Goiás, 2021, p. 552). Quanto a um tipo de objetivo que não encaminha nenhuma atividade específica, um exemplo se encontra no EM3PV23: “Compreender a importância de ter um projeto de carreira construído de modo consciente e reflexivo diante das exigências do mundo do trabalho contemporâneo, fortalecendo os objetivos profissionais para desenvolver o hábito de sistematizar ações para concretizá-las” (Goiás, 2021, p. 576).

Com esse tipo de oscilação, nota-se que os itens se alternam entre propor *objetivos pedagógicos* propriamente ditos, discutir *habilidades* específicas, introduzir *competências* mais amplas ou apenas indicar *atividades a serem desenvolvidas*. Essa última situação é clara, por exemplo, no EM3PV28, que indica: “Treinar papéis profissionais por meio de dramatizações para refletir sobre as vantagens e desafios das diversas áreas do mercado de trabalho” (Goiás, 2021, p. 579). Em suma, há uma inconsistência formal na descrição dos objetivos.

Há, ainda, uma série de objetivos que se apresentam como se fossem autojustificáveis, quando passam longe disso. Por exemplo, o EM1PV10 propõe fazer com que o aluno desenvolva “uma visão relativista de mundo” (Goiás, 2021, p. 530). O termo é controverso e, a depender de como é entendido, contradiz outros objetivos, nos quais se mostra o ancoramento em arcabouços éticos estáveis (como a Declaração Universal dos Direitos Humanos). Para além dessas contradições internas do texto, o problema da “autojustificabilidade” é mais patente nos casos em que são naturalizados aspectos do discurso corporativo vigente como elementos naturais do processo educativo:

“ócio criativo”, liderança, flexibilidade, sucesso profissional, resiliência, etc. A própria ideia de que um adolescente deve estabelecer um plano de vida racionalizado, a fim de tomar decisões estratégicas aos 15 anos para que se responsabilize pelo o que acontecerá futuramente, é tratada como natural. Ideia esta que, se não se apresenta exatamente nesses termos, constitui o espírito de muitos dos objetivos.

Ainda quanto ao problema da naturalização e legitimação das condições sociais, chama atenção o objetivo EM3PV33, no qual a legislação trabalhista é colocada como algo a ser considerado pelo estudante em seus processos de “entrada, permanência e saída do mundo do trabalho” (Goiás, 2021, p. 582), e não como algo discutível em si. Trata-se apenas de um pano de fundo institucional sobre o qual o jovem deverá tomar suas decisões em seu projeto, e a partir do qual ele deverá planejar sua vida laboral, sem abrir espaço para a problematização de tal legislação e do próprio mercado de trabalho. Decerto, pode-se apontar que o EM3PV15 e o EM3PV16 tratam de direitos humanos e de cidadania; mas, mesmo nesses casos, a menção a eles é vaga e pouco precisa: no EM3PV16, por exemplo, fala-se em “posicionar-se criticamente sobre a violência e o desrespeito aos direitos” (Goiás, 2021, p. 573), sem propor qualquer tipo de indicação mais específica sobre a ordem de direitos de que se trata, nem mesmo colocar em discussão a *ampliação* ou *recuperação* de direitos do trabalhador.

Mas talvez o caso mais representativo da naturalização de pressupostos sociais seja a pretensão – explícita nos objetivos EM2PV02 e EM3PV12, e implícita em outros – de que a proposta pedagógica visa o aumento da tolerância ao estresse no mundo de trabalho (o qual é aceito como um fenômeno natural, visto que a consciência sobre os direitos trabalhistas e sua ampliação não está em questão). Na seção seguinte, tal dimensão ideológica do documento é melhor discutida, encaminhando à conclusão deste estudo.

Apreciação crítica: os elementos ideológicos subjacentes

Ao longo deste estudo, a apresentação dos principais aspectos do Projeto de Vida no DC-GOEM foi acompanhada de sua discussão crítica. Mas, neste tópico, pretendemos sistematizar essa problematização a fim de identificar os elementos ideológicos gerais do documento, explicitando sua tendência de suporte a processos de subjetivação neoliberal.

Para além do fato de que há muita repetição entre os objetivos, de que certas sugestões pedagógicas são incompatíveis com a habilidade visada e de que alguns dos objetivos são mal redigidos e carecem de clareza, é importante destacar aspectos ideológicos que atravessam o conjunto da obra. Ideologia, aqui, é entendida conforme a tradição de sociologia crítica herdada do marxismo, ou seja, enquanto um conjunto de ideias e discursos, constituídas a partir das relações de classe, que contribuem para legitimar a ordem social existente. Assim, a ideologia oferece “chaves de leitura” da realidade social que conduzem a interpretações do mundo correspondentes aos interesses de classes e grupos dominantes. Alguns elementos ideológicos presentes ao longo dos objetivos específicos do Projeto de Vida encontram-se listados a seguir.

A ideologia da livre escolha profissional

Inicialmente, há um aspecto subjacente a toda ideia do Projeto de Vida que radica na própria concepção liberal de liberdade. Segundo ela, a sociedade presente, se garantido o acesso universal ao ensino básico, possibilita a livre escolha profissional. Trata-se, então, do estudante buscar traduzir esses seus “sonhos” sob a forma de um projeto, devidamente calculado e gerido, para construir um caminho adequado até sua realização. É evidente que essa concepção ideológica não apenas ignora que os “sonhos” são usualmente reféns dos horizontes de expectativas plausíveis sob o grupo e classe social dos indivíduos, como também que as condições sociais objetivas para sua materialização não são as

mesmas para os diferentes grupos e classes. Isso já havia sido discutido e cuidadosamente argumentado por Pierre Bourdieu (1998), que mostrou a fragilidade da ideologia da “escola libertadora” mesmo no contexto de um ensino público universalizado na França da década de 1970, no auge de seu Estado social. Ainda que seja possível supor que o documento aposta nessa concepção por uma ingenuidade bem-intencionada, parece mais importante discutir a hipótese de que ele opera para a reprodução dessa ideologia, que ajuda a legitimar a desigualdade vigente ao atribuir os sucessos e insucessos à eficácia individual.

A responsabilização individual

Não discutindo os limites estruturalmente postos à realização dos “sonhos” e “projetos”, a proposta do Projeto de Vida tende a atribuir ao estudante a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso – o que, na sociedade de classes, corresponde não apenas ao sucesso ou insucesso em alcançar a carreira sonhada, mas também ao horizonte de ascensão social. Esse é um elemento ideológico discutido por Christian Laval (2019) ao tratar dos avanços neoliberais sobre a instituição escolar. Ora, se um indivíduo tem à disposição um bom currículo; se é ensinado a fazer boas escolhas desde cedo; e se é estimulado a projetar e “gerir” devidamente a própria vida à maneira de uma empresa, então o resultado é de sua responsabilidade.

Ainda que de forma não imediata, trata-se de um reforço à ideologia meritocrática. Assim, a lógica que subjaz o documento é: uma vez que foram dadas condições adequadas a todos, e que todos foram devidamente instruídos a buscar seus “sonhos” de forma “livre” e “autônoma”, a distribuição dos indivíduos entre as diferentes classes é fruto da responsabilidade de cada um.

Preparando para o mercado flexível

O espírito geral da reforma do Ensino Médio pode ser relacionado com a preparação para um mercado de trabalho flexível e inseguro, correspondendo a um conjunto mais abrangente de reformas neoliberais na educação pelo mundo. Isso é exposto de forma clara por Christian Laval em *A escola não é uma empresa*:

A referência ideal da escola passou a ser o ‘trabalhador flexível’, de acordo com os cânones da nova representação da gestão. O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia. Em resumo, o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real (Laval, 2019, p. 40-41)

Esse tipo de reorganização do currículo escolar e da prática pedagógica, que envolve todo um processo mais abrangente, encontra sua encarnação também no Projeto de Vida. A ideia, por exemplo, de um indivíduo que deve gerir a própria vida como uma empresa em face de cenários de incertezas (estipulando riscos, discernindo as variáveis e calculando os meios mais adequados para seus fins utilitários), permeia todo o horizonte de “autogestão” e “autogerenciamento” que se encontram em uma série de habilidades. Assim, o estudante é orientado a construir “modelos de organização pessoal”; “estruturar projetos”, “mapear a coletividade em que está inserido” para ser capaz de levantar devidamente suas “expectativas e anseios quanto ao futuro”; relacionar suas pretensões acadêmicas com o foco no primeiro emprego; “refletir sobre a importância do planejamento nas várias etapas da vida”, dentre outras habilidades indicadas. Mas talvez o objetivo em que isso se faz mais evidente é o EM2PV02, que objetiva literalmente a construção da tolerância ao estresse e à frustração.

O sujeito autocentrado

O prefixo “auto” é uma constante na listagem de objetivos, encontrando-se presente em quase todos eles. Ele se encontra ora na descrição do próprio objetivo, ora na listagem das competências socioemocionais e da BNCC que se encontram vinculadas ao objetivo. Assim, repetidamente, a disciplina apresenta o sujeito individual como autocentrado, o fim para o qual se dirigem todos os objetivos. Trata-se de autocuidado, autoconhecimento, autoconsciência, autogestão, autogerenciamento. No geral, a alteridade é apresentada em função do autocentramento, ainda que pontualmente, em um ou outro objetivo, possa-se indicar o contrário. Cuidado, conhecimento e consciência são predominantemente apresentados como aspectos redutíveis à individualidade atomística, para a qual o Outro é uma contingência. Essa recusa a qualquer concepção que apresente tais elementos como necessariamente intersubjetivos não é sequer justificada, mas tomada como evidente por si mesma. O sujeito autocentrado é tanto a tônica do documento que, muitas vezes, objetivos que remetem à coletividade são tratados em função do indivíduo, como pode ser visto no objetivo EM1PV07: “Levantar expectativas e anseios quanto ao futuro por meio de mapeamento da coletividade na qual está inserido/a para compreender a importância da coletividade na realização e no planejamento individual” (Goiás, 2021, p. 528). Com isso, a ideologia (neo)liberal do sujeito atomizado, importante para o assentimento social da lógica concorrencial de vida, encontra na escola um espaço privilegiado para seu impulsionamento. Além disso, como dito acima, os ideais de “autogestão” e “autogerenciamento” agregam outro ponto desse mesmo universo ideológico, que é a homologia entre o indivíduo e a empresa (cf. Dardot e Laval, 2016): trata-se de conceber o indivíduo humano enquanto estrutura racional de tomada de decisões, planejamento e gestão.

A aversão ao conflito

Ao longo dos objetivos, há certa oscilação para o tratamento do conflito. Em certo momento, é colocado o vislumbre da mediação e resolução de conflitos – no que parece aludir a certa perspectiva pedagógica construtivista para a qual o conflito faz parte da vivência comunitária no ambiente escolar, e que o exercício de sua resolução dialógica pode ser positivamente constitutivo de uma educação para a autonomia moral (cf. Vinha e Tognetta, 2009). Entretanto, em outros momentos, como no objetivo EM2PV23, o currículo propõe “Problematizar o papel do conflito nos mais variados espaços sociais exercitando o uso do *feedback* como ferramenta para amenizar e/ou evitar confrontos” (Goiás, 2021, p. 556). Tal objetivo é, além de contrastante com a visão anterior, incoerente em si mesmo. Primeiro, porque há uma questão ideológica na ideia de “amenizar ou evitar conflitos”, reforçando certa visão de homem e sociedade como idealmente harmônico, a despeito das contradições objetivas; depois, não é evidente que o *feedback* seja um instrumento adequado para o fim proposto.

Pode parecer contraditório, à primeira vista, um documento que menciona frequentemente a noção de “diversidade” ser caracterizado a partir da ótica de aversão ao conflito, mas, lançando mão da noção de multiculturalismo neoliberal, é possível avançar na reflexão. Zizek (2005) argumentou que o capitalismo global da atualidade opera a partir de uma lógica multicultural que incorpora a diferença de modo a esvaziá-la de conteúdo e administrá-la. Desse modo, o reconhecimento e respeito da diversidade são tornados estratégia de dominação que “não visa criar sociedades mais igualitárias, mas sim controlar os conflitos étnicos e preservar a estabilidade social, a fim de promover os imperativos económicos do modelo (neoliberal) de acumulação capitalista” (Walsh, 2009, p. 30-31).

A apropriação de conteúdos científicos

Um outro (não necessariamente último) aspecto que chama atenção é a apropriação de discussões científicas – das ciências sociais, da geografia, da biologia, dentre outras – sob uma disciplina que não pretende formar habilidades prioritariamente de cunho científico (mas sim de caráter “ético” e “sócio-emocional”). Assim, por exemplo, os objetivos do Projeto de Vida incluem discussões sobre preconceitos, conflitos sociais, mobilidade social, capital social, legislação e política ambiental, caminhos para evitar ou dirimir o colapso ambiental, discussões filosóficas sobre Ética, etc. Em princípio, não há impedimentos para lidar com conceitos científicos para além de espaços e esferas com finalidades especificamente disciplinares; tampouco de fazer desses temas questões transversais no espaço escolar. Mas há no mínimo três problemas que podem derivar da forma como esse processo está colocado, tendo em vista o escopo mais amplo do DC-GOEM.

O primeiro diz respeito a uma questão mais geral: a inserção do Projeto de Vida e dos itinerários formativos coincide com um enxugamento de outras disciplinas. Ou seja: embora questões ambientais, direitos humanos e discussões derivadas do sexismo e do racismo sejam transversais, elas recebem um tratamento devidamente científico em disciplinas específicas (Biologia, Geografia, Filosofia, Sociologia). Com a redução da carga horária dessas disciplinas, esse tratamento científico tenderá a ser mais precário, enquanto concomitantemente essas questões passam a ser mais abordadas em contextos pedagógicos que, pela sua natureza, não privilegiam um encaminhamento especificamente científico das análises. Isso pode implicar uma perda em termos de educação científica e criticidade para a leitura que os estudantes farão desses temas.

Esse primeiro problema se agrava diante de um segundo, que é o espírito ideológico do Projeto de Vida. Dada sua tendência utilitária e individualizante de tratamento das questões – que é própria da natureza da disciplina – há o risco de uma séria ressignificação daquelas discussões para termos mais próprios de

uma interpretação de mundo fragmentária e/ou de senso comum. Assim, para retomar os exemplos do racismo e do sexismo, serão precarizadas instâncias disciplinares (Sociologia, Filosofia e História) em que se constrói um conhecimento estrutural e fundamentado dessas questões, em favor de uma abordagem individualizante, que tende a reduzi-las a interpessoalidade, a amenização de conflitos e ao “paradigma do preconceito” (Araújo e Maeso, 2016). O mesmo vale para a questão ambiental, que recebe um tratamento científico e abrangente nas disciplinas de Geografia e Biologia, e que no Projeto de Vida tende a uma visão mais voltada a práticas individuais de intervenção. Não pretendemos, com isso, afirmar que práticas individuais (de respeito à diferença e cuidado ambiental) não sejam relevantes; o problema é a iminente redução dos problemas a essa face (e a consequente despolitização das reflexões e intervenções).

Por fim, há um terceiro problema colocado, de ordem mais prática: quem leciona a disciplina? Como não há uma formação específica exigida, os primeiros levantamentos têm indicado que qualquer professor, mediante carga horária disponível, pode assumir o Projeto de Vida. Isso pode implicar em um aprofundamento do problema: além de enfraquecidas em suas disciplinas científicas e ressignificadas em um componente que ideologicamente tende a individualizar seus tópicos, alguns conteúdos da maior importância poderão ser tratados por profissionais que não são devidamente capacitados para tal.

Considerações Finais

Buscamos contribuir, com este capítulo, para os esforços de análise da reforma do Ensino Médio. Para tanto, apresentamos uma análise crítica acerca da proposta para o componente curricular Projeto de Vida, tal como formulado no DC-GOEM, a partir da análise da fundamentação pedagógica – protagonismo juvenil e interesse dos estudantes, desenvolvimento de competências e vida

profissional –, e de um balanço das habilidades, competências e objetivos de aprendizagem propostos para o novo componente.

A inserção do Projeto de Vida procura se justificar com recurso a teorizações bastante heterogêneas, e mesmo contrastantes – entre si e em relação ao espírito geral do documento –, mobilizando excertos isolados de autoridades do campo para justificar as decisões tomadas. Assim, nas justificativas pedagógicas são articulados autores como Piaget, Vygotsky, Bandura, Manacorda, Dewey, e, no cenário brasileiro, Kuenzer, Saviani, Libâneo e Gadotti. Não se trata de rejeitar qualquer heterodoxia teórica para justificar uma proposta pedagógica, nem de contrariar o princípio constitucional do pluralismo pedagógico. Trata-se, antes, de afirmar que as justificativas para as decisões curriculares são fluidas e pouco consistentes, uma vez que esse ecletismo não recebe um trabalho de construção de coesão teórica para fundamentar devidamente as decisões políticas que o documento indica.

Buscamos destacar como nos objetivos de aprendizagem estão presentes concepções de liberdade e autonomia em consonância à subjetivação neoliberal, em que noções como protagonismo e tomada de decisão são construídas sob um registro estritamente individual a partir de processos e mecanismos sociais voltados à construção do indivíduo-empresa, que deve “gerir” sua vida desde muito jovem, de forma orientada ao sucesso, e cujos fracassos são, implícita ou explicitamente, atribuídos à má gestão decisória. Apontamos, também, uma ambivalência, no documento, entre uma valorização abstrata e não problematizada dos “sonhos” e uma tendência à naturalização do contexto social em que o aluno está inserido, conectando-a com uma noção não problematizada da meritocracia e da responsabilização individual, bem como com a reflexão crítica sobre a ideologia da livre escolha profissional.

Como dito anteriormente, o espírito geral da reforma do Ensino Médio pode ser relacionado com as reformas neoliberais na educação pelo mundo, encontrando no Projeto de Vida, uma expressão localizada. Assim, preparar o estudante para o mercado de trabalho flexível (e precário), nele inculcar a necessidade de gerir

a própria vida como uma empresa em face de cenários de incertezas, bem como construir habilidades tais como a construção da tolerância ao estresse e à frustração, são todos elementos que reforçam o caráter neoliberal subjacente ao novo componente curricular. O mesmo pode ser dito com relação à ideologia (neo)liberal do sujeito atomizado subjacente a diversas habilidades propostas pelo documento.

O componente Projeto de Vida detalhado no DC-GOEM é mais um indício de como vem ocorrendo o redirecionamento das políticas públicas em educação no Brasil, com fortes influências externas e sem a expansão de recursos nos atuais sistemas institucionais. De acordo com Alves e Souza (2021, p. 336), alguns teóricos, destacando-se Hanushek, defendem a inexistência da relação entre gastos e resultados educacionais, considerando “a variação do desempenho médio dos estudantes a fatores intangíveis pelo investimento escolar, como histórico familiar e características do meio em que a escola está inserida”. Hanushek e Woessmann (2008) já apresentavam três conjuntos de políticas capazes de melhorar os incentivos globais nas escolas: sistemas de responsabilização fortes que medem com precisão o desempenho dos alunos; autonomia, que permite às escolas fazer escolhas educacionais apropriadas; e maior estímulo à escolha e competição nas escolas para que os pais participem das determinações e incentivos encontrados nas escolas. Não é difícil projetar exemplos concretos vigentes em Goiás para cada uma das premissas defendidas. Além disso, acompanha a ideia de que o fracasso atual da escola decorre da falta de incentivo para a melhoria do desempenho dos alunos, e não da falta de investimento estatal. Destarte, o DC-GOEM apresentou aspectos ideológicos e impactos de subtração na formação geral, característicos de mais um pacote de reforma desastroso, nos moldes de políticas externas e desterritorializadas.

Referências

ALVES, Fabiana de Assis; SOUZA, Marcelo Lopes de. Investimentos em educação dos municípios brasileiros: desigualdades e relação com indicadores educacionais. *In*: Marcelo Lopes de Souza; Fabiana de Assis Alves; Gustavo Henrique Moraes (orgs.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**: contribuições conceituais e metodológicas. Brasília, DF: INEP, 2021.

ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia Rodriguez. **Os Contornos do Eurocentrismo: raça, história e textos políticos**. Coimbra: Edições Almedina, 2016.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 39-64.

BRASIL. **Lei nº 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 07 mar. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino médio**. Goiânia: 2021. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/documentos/PEDAGOGICO/DCGOEM%202021.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2024.

HANUSHEK, Eric A.; WOESSMANN, Ludger. The role of cognitive skills in economic development. **Journal of economic literature**, v. 46, n. 3, p. 607-68, 2008. Disponível: <https://hanushek>.

stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoessmann%202008%20JEL%2046%283%29.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

HONNETH, Axel. **A ideia de socialismo**. Lisboa: Edições 70, 2017.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 1995.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, Daniel D. **A importância socioeconômica das características de personalidade**. (Encontro) Quarta reunião anual do IBneC 2013. Disponível: https://docplayer.com.br/50574-A-importancia-socioeconomica-das-caracteristicas-de-personalidade-daniel-d-santos.html#google_vignette. Acesso em: 24 mar. 2024.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 09, n. 28, p. 525-540, dez. 2009.

WALSH, Catherine. "Interculturalidad crítica y pedagogia decolonial: apuestas (des) de in-surgir, re-existir e re-vivir". *In*: MEDINA, Patricia (Org.). **Educacion intercultural en America Latina**: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: Plaza y Valdés, 2009. p. 30-31.

ZIZEK, Slavoj. Multiculturalismo ou a lógica cultural do capitalismo multinacional. *In*: DUNKER, Christian; PRADO, José (Orgs.). **Zizek crítico**: política e psicanálise na era do multiculturalismo. São Paulo: Hacker, 2005. p. 11-45.

Seção 3: Neoliberalismo e Trabalho Docente

Neoliberalismo, saúde e condições do trabalho docente no ensino remoto

Laís Faria Mendes

Apresentação

O presente artigo propõe uma análise a respeito da saúde mental e das condições de trabalho docente no contexto do ensino remoto emergencial. Por essa razão, partiu da revisão bibliográfica acerca das interferências do neoliberalismo na educação brasileira, que implica justamente na precarização da vida e trabalho dos professores. Sendo assim, foi aplicado um questionário aos professores da rede estadual da cidade Anápolis/GO para investigar sobre esse fato. Os resultados da pesquisa indicam um amplo adoecimento psíquico nesses trabalhadores da classe docentes em decorrência da intensificação dessa precarização do trabalho durante o ensino remoto emergencial.

Introdução

A partir de dezembro de 2019, o mundo passou por uma das maiores epidemias já vistas. O vírus SARS-COV-2 em pouco tempo foi se espalhando pelas sociedades em todo o mundo. Especialistas empenhados em pesquisas epidemiológicas passaram a estudar esse novo acontecimento, juntamente com a Organização Mundial da Saúde (OMS), informando sobre o distanciamento das pessoas com o isolamento social, além do uso de máscaras, álcool em gel e entre outros cuidados como medidas preventivas para evitar o contato com o vírus e a proliferação da doença (Brasil, 2020).

Assim que a doença chegou ao Brasil e ao estado de Goiás, o governador Ronaldo Caiado (União Brasil) baixou, já em 13 de

março de 2020, o Decreto Estadual Nº 9633, onde se lê “As aulas escolares, nos estabelecimentos públicos e privados, poderão ser suspensas conforme critérios epidemiológicos e assistenciais determinados pela autoridade sanitária” (Goiás, 2020). A Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC/GO) também emitiu uma nota técnica n.1/2020 que ordenou a paralisação das aulas durante o período de isolamento social. E prontamente, o Conselho Estadual de Educação (CEE) instituiu a Resolução 02/2020 ordenando o regime especial de aulas não presenciais. “O medo, gerado por esse cenário excepcional levou à tomada de ações de forma improvisada em uma tentativa de resolver um problema emergencial na educação” (Borges, Araújo e Oliveira, 2022, p. 2).

A partir disso, os professores se depararam com uma nova forma de trabalho docente em um contexto atípico. Todos os educadores e educadoras tiveram que aprender novas técnicas de aplicação de aulas e conteúdo, aderindo-se a algumas formas de estratégias didático e pedagógico de aprendizagem; como foi o caso do Ensino Remoto Emergencial (ERE), implementado a partir dos meses seguintes.

É importante ressaltar que existe uma distinção entre Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE) “embora estejam interligados ao uso de tecnologias digitais, o ensino remoto não é sinônimo de ensino à distância” (Cunha *et. al.*, 2021, p. 14).

A vista disso, destaca-se nessa pesquisa o conceito de Ensino Remoto Emergencial e suas especificidades, deixando para outra ocasião os estudos sobre a Educação a Distância (EaD). De acordo com Hodges *et al.* (2020, p. 5):

o ERE é uma mudança temporária na forma de ensinar, utilizando uma modalidade alternativa de transmissão de conhecimento devido a circunstâncias críticas. Envolve a utilização de soluções educacionais para um ensino totalmente remoto que seria, em outra situação, transmitido em formato presencial ou híbrido, e que retornará àquele formato assim que a crise for controlada.

As características desse modelo de ensino implicam em uma série de tecnologias digitais, envolvendo algumas ferramentas do Google, consideradas como recursos didáticos e bastante relevantes no processo de ensino e aprendizagem no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), suas especificidades centrais concernem em: (1) Aulas Síncronas - as aulas são transmitidas em tempo real, mediante a utilização de plataformas digitais, por exemplo: *Google Meet* e *ZOOM*. (2) Aulas Assíncronas - as aulas não ocorrem em tempo real, ao contrário, os professores disponibilizam os conteúdos, atividades e até gravações de aulas, para que os alunos possam acessar conforme a sua disponibilidade de horário, exemplo: *Google Classroom*.

Nesse cenário de isolamento social e conseqüentemente com o ensino remoto, os professores se depararam com alguns desafios e dificuldades com uso de Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), observados durante a participação dos docentes com a coleta de dados da pesquisa, resultando inclusive na dificuldade de mediação pedagógica neste contexto.

Segundo Duarte e Medeiros (2020, p. 2) “os professores são provocados a se reinventar e ressignificar sua prática pedagógica procurando meios de promover uma educação ativa frente ao desafio do Ensino Remoto Emergencial (ERE)”. E ao longo do artigo dos autores, vai se evidenciando esse fato, diante das condições da intensificação da precarização do trabalho docente que antecede a pandemia, com o envolvimento dos “reformadores” no sistema educacional brasileiro.

Concomitantemente, autores como Freitas (2018) e Borges (2020) apresentam um cenário brasileiro com distintas reformas educacionais e do Estado com o atual padrão de acumulação capitalista, o qual vem fragmentando todo o sistema escolar do país, visando a organização de um currículo central (nacional ou regional) e “originando uma nova organização escolar que foi gestada sem qualquer adequação ou investimento necessário” (Borges, 2020, p. 67). Nesse sentido, é razoável levantar a hipótese de uma intensificação do processo de precarização do trabalho do docente

durante a pandemia em decorrência desse cenário anterior, com reformas sendo governadas com base nos princípios neoliberais.

Borges (2020, p. 48) indicava, já antes da pandemia, que “nos últimos anos os trabalhadores da educação vêm sofrendo profundas transformações em suas condições de vida e trabalho”. Posto isso, parte-se da premissa de que isso vem ocorrendo em razão da transformação e reestruturação capitalista durante o século XX. Quando o sistema societal entrou em várias crises políticas, econômicas e sociais, a partir da implementação dos processos de produção fordista/taylorista. E em resposta a essas crises surgem simultaneamente algumas propostas, tais como: sistema normativo neoliberal que até então era totalmente renegado, deixado para segundo plano, impulsionando de certa forma uma nova organização de trabalho, o Toyotismo. Ao ponto de Ricardo Antunes fazer a seguinte afirmação:

Em resposta à crise, era preciso uma metamorfose não só da produção material, mas também de todo sistema ideológico da superestrutura capitalista. A urgência em se administrar mais uma crise cíclica proporcionou as condições históricas para o advento do neoliberalismo, cujos traços mais evidentes foram a ofensiva contra os trabalhadores, a privatização e a desmontagem dos setores estatais (Antunes *apud* Borges, 2020, p.39).

Pode-se, assim, indagar: quais os tipos de experiências e sofrimentos psíquicos que os trabalhadores docentes passaram a enfrentar no contexto da pandemia, que coincidiu justamente com o aprofundamento de políticas educacionais neoliberais (cf. Laval, 2019; Freitas, 2018), com distintas reformas em uma conjuntura social nos últimos anos?

Visando lidar com essa fundamental indagação, o objetivo geral deste estudo foi investigar as condições de trabalho dos professores no Ensino Remoto Emergencial (ERE) e os impactos desse modelo de ensino temporário na vida dos trabalhadores docentes da rede pública de ensino estadual da cidade de Anápolis no estado de Goiás. De forma mais específica, buscou-se: compreender como os docentes se adaptaram ao trabalho *remoto* neste contexto de

isolamento social; avaliar as condições de trabalho, sobretudo a carga horária dos educadores com o ensino remoto emergencial; identificar os temores e as inseguranças dos professores com o ensino remoto emergencial; analisar os problemas enfrentados pelos professores com a junção do ambiente domiciliar com o ambiente profissional durante a pandemia; levantar os problemas relacionados à saúde mental destes professores nesse período; e descrever os distintos adoecimentos ocasionados com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na pandemia.

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa, realizou-se a revisão bibliográfica seguida de uma investigação quantitativa do tipo levantamento, com a abordagem explicativa, aplicando um questionário aos professores das instituições públicas de ensino da rede estadual da cidade de Anápolis no Estado de Goiás.

A metodologia adotada – em especial o questionário que serve como instrumento de levantamento de dados atrelado a teóricos críticos – possibilitou a análise e compreensão de um fenômeno que vem há algumas décadas ganhando espaços em distintas instituições sociais em todo país. Trata-se, portanto, da análise em relação à saúde mental dos docentes a partir da perspectiva crítica sobre a lógica neoliberal, que vem avançando desde 1990 sobre o sistema educacional brasileiro e as consequências dessa racionalidade na vida dos profissionais da educação, sobretudo durante o ensino remoto durante a pandemia.

O processo hegemônico neoliberal

É importante destacar que o processo hegemônico neoliberal antecede a pandemia, tanto que ao analisar o processo histórico-social desse sistema fica evidente seu envolvimento em algumas reformas no sistema educacional brasileiro, como também em setores da economia, política, saúde, cultura e principalmente na esfera social. Trata-se de grupos privados que estão interessados no aprofundamento da nova ordem educacional mundial, atendendo a uma agenda econômica contemporânea em parceria com

organismos nacionais e internacionais, com o propósito de fortalecer os discursos hegemônicos de mercantilização e privatização das escolas públicas. Colocam, em consequência, em risco o conhecimento crítico, a autonomia, a liberdade e sobretudo a saúde física e mental de todas as classes trabalhadoras deste país, principalmente trabalhadores da educação, causando de acordo com Han, (2015) uma violência sistêmica.

Para Han (2015, p. 12), a *violência sistêmica* do contexto neoliberal é causada pelo *excesso de positividade*, que se caracteriza como um tipo de *violência neuronal*, um tanto imperceptível em decorrência de distintas transformações na sociedade. “A violência neuronal não parte mais de uma negatividade estranha ao sistema. É antes uma violência sistêmica, isto é, uma violência imanente ao sistema.”

Considerando as patologias marcantes de épocas anteriores, o autor postula que o século XXI não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal:

Doenças neuronais como a depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou Síndrome de Burnout (SB). Não são infecções, mas infartos, provocados não pela negatividade de algo imunologicamente diverso, mas pelo excesso de positividade. Assim, eles escapam a qualquer técnica imunológica, que tem a função de afastar a negatividade daquilo que é estranho (Han, 2015, p. 7).

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 8) o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou um tipo de política econômica. É uma *racionalidade* que implica uma *governamentalidade*: um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida. Essa mesma perspectiva é apontada também por Safatle, Junior e Dunker (2020). Os autores afirmam que

o neoliberalismo não apenas como uma teoria sobre o funcionamento da economia desenvolvida entre 1930 e 1970, por Von Mises, Hayek, Friedman e Becker, mas também como uma forma de vida definida por uma política

para a nomeação do mal-estar e por uma estratégia específica de intervenção com relação ao estatuto social do sofrimento (Safatle *et. al.*, 2020, p. 9).

Nesse sentido, o neoliberalismo pode ser compreendido como uma nova racionalidade que se estende a todas as relações humanas. De tal forma que, para se manter no hegemônico, esse sistema societal se apropria de toda subjetividade dos indivíduos, inclusive desenvolvendo estratégias de gerenciamento do sofrimento psíquico mediante a falsa ideia de liberdade, para extrair mais produção a partir da força de trabalho.

Em geral, os pesquisadores Dardot e Laval (2016), Borges (2020), Safatle, Silva e Dunker (2020) salientam que para seguir essa nova racionalidade os trabalhadores devem desenvolver algumas competências e habilidades seguindo com a lógica de mercado mundial para se chegar a um bom resultado na vida profissional e até mesmo pessoal, colocando sobre os trabalhadores uma gigantesca responsabilidade. De tal forma, que acaba retirando do estado democrático o seu papel em promover o bem-estar-social e qualidade de vida de todos os cidadãos. Posto isso, o que ocorre de fato é a inversão de princípios éticos nessa lógica neoliberal, ao considerar os aspectos ideológicos e suas implicações sobre as relações de trabalho dessa racionalidade vigente que consequentemente tem adoecido os trabalhadores da classe docente.

E para compreender as causas dos novos adoecimentos psicológicos, necessita-se por sua vez entender o surgimento dessa nova racionalidade, todo o contexto que favoreceu o seu despertar, assim como as argumentações dos defensores liberais econômicos desse sistema opressor. Dardot e Laval (2016) e Anderson (1995) discorrem sobre a trajetória do capitalismo, que passou por duas grandes crises financeiras, a primeira e maior delas foi na Europa e nos EUA em meados do século XX com a crise de 1929, conhecida pelos historiadores como “A Grande Depressão”, enquanto em 2008 ocorre a explosão da bolha imobiliária nos EUA. Porém nenhuma dessas crises financeiras impediram o crescimento e o

fortalecimento do sistema capitalista, fazendo surgir, segundo Dardot e Laval (2016) uma nova razão do mundo.

Na mesma linha, Franco *et. al.*, (2020) – enfatiza de modo geral a passagem histórica do processo de substituição do modelo intervencionista Keynesiano com a retomada das propostas neoliberais aplicadas primeiramente na Alemanha, em que os formuladores de políticas se acreditavam na solução da crise social e econômica naquela conjuntura:

No século XX, a doutrina neoliberal foi concebida para lidar com impasses do capitalismo. Sua gênese não pode, portanto, ser deduzida abstratamente; ela é resultado das crises reais que a ordem capitalista enfrentava. Nos anos 1930, uma crise econômica havia levado à substituição da livre-concorrência pelo modelo intervencionista keynesiano. No pós-guerra, tal modelo tornou-se hegemônico nos países capitalistas avançados, até seu esgotamento durante os anos 1970. Nesse momento, as propostas neoliberais, até então relegadas a segundo plano (ou aplicadas na Alemanha do pós-guerra com seus ordoliberalis em chave de “economia social de mercado”), foram retomadas pelos formuladores de políticas e tomadores de decisão como alternativas à crise social e econômica (Franco *et. al.*, 2020, p. 44).

Para Freitas (2018, p. 47) “a reforma constrói diferentes caminhos para se tornar hegemônica”. No caso do Brasil, o autor apresenta os caminhos assim como as concepções dos novos “reformadores” e seus efeitos nas políticas educacionais, partindo da década 1990, caminhando para o golpe jurídico-midiático-parlamentar no ano de 2016, que sem dúvida foi implantado justamente para estimular a implantação das reformas neoliberais.

O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como serviço no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado (Freitas, 2018, p. 42). Nesse sentido, a visão desse grupo reformista está atrelada ao mercado econômico, que visa transformar a educação em serviço e as escolas em mercadorias, onde os pais e responsáveis passam a ser meros consumidores desses serviços.

De um ponto de vista pedagógico, há toda uma lógica neoliberal que se insere na prática escolar nesse processo (Laval, 2019), levando para a escola critérios de eficiência, responsabilidade individualizada e a ênfase no desempenho. De acordo com Han (2015), a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. “Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos de obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos” (Han, 2015, p. 14).

Na perspectiva de Han (2015, p. 15) a nova sociedade não passa de uma sociedade do cansaço que segue com a lógica neoliberal, e que vai além da sociedade disciplinar de Foucault. “A mudança de paradigma da sociedade disciplinar para a sociedade de desempenho aponta para a continuidade de um nível. Já habita, naturalmente, o *inconsciente social*, o desejo de maximizar a produção.”

Visto que o sujeito do desempenho se difere da seguinte maneira:

O sujeito do desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito da obediência [...]. Essa autorreferencialidade gera liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal. (Han, 2015, p. 17)

Para Franco *et al.* (2020, p. 57), “Aquilo que é preconizado como liberdade de escolha revela-se, portanto, como coerção a certa conduta, condizente aos princípios da ação de valorização do capital.” Eis o pressuposto para a harmonia entre indivíduos e sociedade, agente e o mercado.

Para Han (2015), Dardot e Laval (2016), Borges (2020), Safatle, Silva e Dunker (2020), as teorias neoliberais se concentram totalmente nos indivíduos, construindo dispositivos ideológicos de

dominação de subjetividades, tal como a teoria do capital humano para que no fundo ocorra o pleno desenvolvimento do capital. Assim, Franco *et. al.* (2020) descrevem o conceito de “capital humano”, teoria bastante disseminada por lideranças liberais da Escola de Chicago, de tal forma que passou a desenhar novas pessoas com base inteiramente no modelo empresarial.

Esse conceito implica uma relação a si mesmo marcada pela exigência de autovalorização constante, mediada pela lógica da mercadoria. Num quadro de extrema heteronomia, os indivíduos são alçados a agentes autônomos, capazes de agir livremente para satisfazer seus interesses. Sendo cada um convertido em “capital”, os sujeitos passam a se compreender como empresas submetidas à insegurança típica da dinâmica dos mercados. Em uma sociedade competitiva, os indivíduos comparam e hierarquizam constantemente coisas e pessoas, sendo eles mesmos passíveis de (des)classificação a todo momento (Franco *et al.*, 2020, p. 45).

Dardot e Laval (2016) também descrevem sobre o processo histórico-social e as nuances do sistema vigente neoliberal. Os autores expõem toda formação histórica deste novo “sujeito empresarial”, desenvolvendo de certo modo um dispositivo voltado integralmente para o “desempenho/gozo”.

Dardot e Laval (2016) afirmam ainda que:

Longe do modelo de um poder central que comandaria remotamente os sujeitos, o dispositivo de desempenho/gozo distribui-se em mecanismos diversificados de controle, avaliação e incentivo e participa de todas as engrenagens da produção, de todos os modos de consumo, de todas as formas de relações sociais (Dardot e Laval, 2016, p.353).

Assim, “a forma de vida neoliberal extrai mais produção e mais gozo do próprio sofrimento” (Franco *et al.*, 2020, p. 9). Entretanto, apontam também as consequências desse dispositivo, que têm provocado de certa maneira inúmeros adoecimentos psíquicos (ansiedade, depressão, síndrome de burnout, ataques de pânico etc.) construídos através dessa nova forma de vida que segue com a lógica de mercado. Indubitavelmente, tornando-se em uma ideologia inteiramente destrutiva nas vivências dos trabalhadores.

Silva *et al.* (2020) apresentam uma análise referente à noção de liberdade na visão dos defensores da ideologia neoliberal, e afirmam que a gestão do sofrimento passa a controlar toda a subjetividade das pessoas a partir dessa falsa ideia de liberdade. E essa idealização de liberdade é peça decisiva na despolitização da sociedade e na criminalização de seus conflitos. É uma forma de gestão psíquica, de produção de figuras da subjetividade com seus padrões de ação e, principalmente, de sofrimento (Franco *et al.*, 2020, p. 8).

Safatle, Silva e Dunker (2020) apresentam diversos textos que compõem uma extraordinária coletânea de estudos, que expõem uma ampla discussão sobre o processo de reconfiguração do sofrimento psíquico, ressaltando as intencionalidades dessas modificações estruturais na vida dos indivíduos. “Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações dessa liberdade paradoxal” (Franco *et al.*, 2020, p. 17). Portanto, é a partir dessa visão e de demais contribuições de referenciais na área da educação, psicologia e psiquiatria da atualidade que esta pesquisa se propôs analisar a saúde mental e as condições de trabalho dos professores da rede pública estadual da cidade de Anápolis.

Tendo em vista o contexto do neoliberalismo de forma geral e no sistema educacional, que antecede a pandemia do novo coronavírus, e as teorizações a respeito de neoliberalismo e adoecimento, a investigação não adotou uma explicação monocausal. Ou seja: o adoecimento psíquico não é considerado como resultado apenas do Ensino Remoto Emergencial (ERE), sendo este visto como um momento catalisador de processos sociais anteriores. Ademais, não se deixa de considerar que a pandemia, em si mesma, pode contribuir para o sofrimento psíquico (tendo em vista os óbitos de entes queridos e/ou os temores de contágio).

Perfil dos sujeitos

A pesquisa foi realizada em outubro de 2023 com os docentes da rede estadual do Estado de Goiás, na cidade de Anápolis.

Foi aplicado sobre os sujeitos um questionário on-line (via *Google Formulários*), que iniciava com o TCLE, detalhando sobre a temática e os objetivos deste estudo acadêmico, convidando os professores que atendiam aos critérios de inclusão a participarem de forma voluntária e anônima neste estudo. O questionário foi constituído por sete seções com quarenta e cinco questões, sendo trinta questões fechadas e uma aberta, além de quatorze frases assertivas, ficando disponível durante o período de 20 dias para os professores responderem. E ao encerrar o prazo de participação, no dia 31 de outubro, partiu-se para a análise da coleta de dados.

Diante disso, tivemos no total 41 docentes que trabalham como concursados (56,1%) e contratados (43,9%) na educação básica pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC), em específico nas escolas estaduais na cidade de Anápolis/GO e que prontamente contribuíram de forma significativa nessa etapa da pesquisa.

Logo na primeira seção do questionário, partiu-se da premissa de que a questão de gênero é determinante na análise da precarização do trabalho docente, por se tratar de uma sociedade patriarcal sobretudo capitalista que reproduz a divisão sexual do trabalho, como é apontado por Borges (2020, p. 72): “na sociedade capitalista existe uma divisão técnica e social do trabalho que é fundamentada na divisão sexual, havendo uma clara valorização de qualidades e qualificações ditas masculinas em detrimento das femininas”. Assim, em qualquer levantamento sociológico que pretenda abordar as relações de sujeitos com o mundo do trabalho não pode desprezar esse aspecto. Borges (2020) cita Michael Apple para abordar esse aspecto:

Historicamente, os postos de trabalho ocupados por mulheres têm se prestado muito mais à precarização do que os masculinos. As mulheres têm que lutar não só contra a construção ideológica do trabalho feminino, que o associa à maternagem e à vocação, mas também contra as fortes tendências de empobrecimento de autonomia e controle de seu processo de trabalho. Assim, os empregos nos quais a maioria dos trabalhadores é do gênero feminino sofrem mais pressão para serem racionalizados. (Apple *apud* Borges, 2020, p. 72)

De tal maneira que, ao analisar o perfil dos sujeitos da pesquisa, constata-se que, dos quarenta e um profissionais da educação básica que estão licenciando nas escolas estaduais de Anápolis/GO e que responderam ao questionário de pesquisa, 75,6% são do gênero feminino, enquanto 24,4% são do gênero masculino. Ou seja, há uma predominância de professoras na prática docente, dado esse que demonstra segundo Borges (2020, p. 71) “que os trabalhadores da educação constituem de fato, até a atualidade, uma categoria essencialmente feminina”. E fica evidente que, o município de Anápolis, não se difere dessa situação apresentada por Borges (2020).

Na sequência, observou-se também a carga horária semanal, de todos os locais de trabalho dos professores, levando em consideração as horas-aula destes profissionais. Sendo assim, identificou-se que 41,5% afirmaram trabalhar de “31 a 40 horas semanais”, enquanto 39% declararam trabalhar “mais de 40 horas” e 19,5% professores informaram trabalhar de “20 a 30 horas semanais”.

Assim como se identifica também outro dado que é fundamental para correlacionar com os dados anteriores, que reflete justamente na remuneração bruta por hora-aula destes mesmos professores. Posto isso, que 29,3% docentes afirmaram receber menos de “20 reais por hora-aula”, enquanto 17,1% professores declaram receber de “20 a 30 reais por hora aula”, assim como 7,3% informaram receber de “31 a 40 reais por hora aula”, ao passo que 22% docentes revelaram receber mais de “50 reais por hora-aula”.

Diante desses dados, observa-se a longa jornada de trabalho dos educadores(as) e com remuneração bastante diversa por hora aula, sendo que, dos que se dispuseram a responder, mais da metade recebe menos de 30 reais a hora-aula, e um grande contingente recebe menos que 20 reais a hora-aula. Nota-se claramente a desvalorização do Estado, sendo inevitável relacionar-se às profundas transformações educacionais gestadas pelos reformadores neoliberais.

As condições do trabalho docente no Ensino Remoto Emergencial

Para avaliar as condições de trabalho docente durante a pandemia com o ensino remoto emergencial (ERE), foram elaboradas na última seção do questionário algumas frases assertivas, diante das quais os sujeitos deveriam expressar o nível de concordância ou discordância. A primeira dessas assertivas está relacionada justamente com a consciência de classe entre os trabalhadores docentes da rede estadual de Anápolis/GO.

De acordo com Borges, (2020, p. 77) “o professor é um trabalhador e pertence à classe trabalhadora, apesar de sua dificuldade em se associar a ela. Ao pertencer a classe trabalhadora, os docentes estão sujeitos à lógica de exploração da classe dominante.” Para a autora, alguns professores não se reconhecem como trabalhadores e sim apenas como profissionais da educação, e isso pode acabar atrapalhando na identificação da consciência de classe social nas quais pertencem e ainda resultando na alienação do trabalho, impossibilitando assim a uma prática reflexiva e crítica a respeito desse sistema de exploração.

Dessa maneira, antes de lutar por melhores condições de vida e trabalho e por um novo conceito de educação, os professores devem ter clareza da classe social a que pertencem, se identificar com essa classe e construir uma identidade política, pois a luta dos docentes está contida em uma ação muito maior, que é transformação da sociedade como um todo (Borges, 2020, p. 171).

Logo, constatou-se que 80,5% dos professores concordaram totalmente com a assertiva: “Eu me considero uma pessoa com consciência de classe e me identifico como trabalhador docente”, assim como, 14,6% dos professores concordaram parcialmente com a frase, enquanto 4,9% professores discordam parcialmente.

A partir desse dado sobre a consciência de classe e sobretudo em relação a identificação destes profissionais como trabalhadores docentes, pode-se analisar de modo geral que 53,7% dos professores avaliaram como ruim o trabalho docente sob o ensino remoto emergencial, enquanto 19,5% dos docentes afirmaram

como péssimas as condições de trabalho no ensino remoto emergencial, embora 26,8% de docentes consideraram até boas as condições de trabalho durante a pandemia. Então, percebe-se que 73,2% avaliaram negativamente as condições de trabalho docente com ensino remoto emergencial (ERE), decorrente da pandemia.

Por conseguinte, detectou-se também outro dado essencial e específico a respeito das condições materiais de trabalho de que esses mesmos profissionais da educação dispunham. Sendo que ficou visível nesta parte que alguns docentes não tinham muitas condições na aquisição de recursos tecnológicos, também classificados como pedagógicos, em função de serem primordiais para a prática docente naquela ocasião. Acima de tudo, ficou manifesta a necessidade de algum tipo de ajuda educacional no decurso da pandemia, como: celulares, notebook, computadores e internet.

De modo que 53,7% dos professores declararam possuir “condições suficientes” de trabalho, enquanto 39% docentes afirmaram ter “poucas condições” de trabalho, assim como 4,9% docentes disseram não deter “nenhuma condição” de trabalho e somente 2,4% dispôs de “ótimas condições” de trabalho no decorrer do ensino remoto emergencial (ERE). Assim, a percepção em relação às condições de trabalho esteve bem dividida entre os respondentes, com 56,1% considerando suficientes ou ótimas, e 43,9% poucas ou ausentes de condição de trabalho.

Na mesma linha, nenhum dos professores considerou “excelente” o apoio por parte do Governo do Estado de Goiás, Secretaria Estadual de Educação ou Gestão Escolar na aquisição de equipamentos tecnológicos (notebook, computador, tablet) e ferramentas (internet) que auxiliassem na adaptação de suas aulas ao longo do ensino remoto emergencial. Dos demais, 39% consideraram “apoio suficiente” e 61% “pouco apoio” ou “nenhum apoio”.

Logo, observa-se algumas contradições apresentadas nas falas dos professores, pois na questão anterior a maioria dos docentes afirmaram possuir condições suficientes de trabalho durante o ensino remoto emergencial. Entretanto, na próxima questão os educadores mostram outra realidade, ao considerarem “pouco

apoio”, “nenhum apoio” no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) ao longo da pandemia. Ou seja, essa questão contradiz com os dados de afirmação de 53,7% de professores que declaram possuir condições o suficiente de trabalho durante o ensino remoto emergencial.

Da mesma forma, os dados referentes a capacitação técnica são ainda mais preocupantes. À pergunta: “Foi oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás ou Gestão Escolar cursos de capacitação, oficinas, reuniões formativas para a qualificação profissional relacionados ao acesso e manuseio de equipamentos e ferramentas tecnológicas digitais no Ensino Remoto Emergencial”?, obteve-se as seguintes respostas: 53,7% dos docentes informaram possuir “pouca formação”, enquanto 34,1% afirmaram não obter “nenhuma formação” e apenas 12,2% de professores tiveram “formação o suficiente”.

Sendo assim, os respondentes informaram não ter sido ofertado pela Secretaria de Educação de Goiás ou Gestão Escolar cursos de capacitação, oficinas, reuniões formativas para a qualificação profissional relacionados ao acesso e manuseio de equipamentos e ferramentas tecnológicas ao longo do ensino remoto emergencial. Ou seja, outro dado que contradiz os 53,7% dos professores que declaram possuir condições suficientes de trabalho, sendo que eles informaram em seguida possuir pouca formação técnica, além de “apoio suficiente” ou “nenhum tipo de apoio” com equipamento tecnológicos e didáticos por parte da gestão e governo, de forma que e ao relacionar essas informações com o primeiro dado em que 73,2% dos educadores de modo geral, “avaliaram negativamente as condições de trabalho docente”, observa-se que todos esses dados demonstram de fato uma precarização diante da autointensificação do trabalho docente no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

De acordo com Borges (2020, p. 91) “A autointensificação é um processo gestado pela precarização do trabalho e concretizado por meio dos mecanismos de captura da subjetividade docente, levando os educadores a serem obrigados a responder a pressões

cada vez mais fortes sob condições inadequadas de trabalho.” Nesse sentido, os educadores da pesquisa sentiram totalmente pressionados a realizar por conta própria cursos de formação para seguirem com processo educativo nas circunstâncias do ensino remoto durante o isolamento social.

Ademais, comparando esses dados com uma questão aberta, na qual solicitou-se aos professores(as) para que descrevessem os principais desafios que surgiram a partir da fusão do ambiente doméstico com o ambiente profissional com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no decorrer da pandemia e como também em outras questões fechadas, pedindo para que os professores avaliassem e informassem como se sentiram psicologicamente realizando o trabalho docente naquela conjuntura.

Nelas, verificou-se que os docentes, em sua maioria, relataram algumas dificuldades e inúmeros desafios, tais como: falta de local adequado para ministrar as aulas on-line, falta de formação técnica e equipamentos de trabalho para o ensino remoto emergencial, dificuldades de acesso e manuseio de ferramentas digitais, assim como na preparação de aulas em salas virtuais, em sites de aplicação de atividades, compartilhamento de materiais educativos, desinteresse por parte dos alunos (relatos de que um ou dois alunos participavam das aulas, tanto que algumas turmas nem sequer entravam nas salas de aulas virtuais), bastante barulho ao longo das aulas, além de interrupções de terceiros (familiares) durante as aulas on-line e falta de respeito com os horários de descanso dos professores – pois muitos pais, e até mesmo a gestão escolar, entravam em contato constantemente no número de celular (privado) dos docentes, inclusive fora do horário de trabalho.

Em suma, não havia uma divisão clara entre o horário de descanso e o horário de trabalho; usando as próprias palavras de alguns professores: “descanso e trabalho estavam tudo juntos”, ou seja, os próprios docentes não sabiam mais distinguir esses dois ambientes, por dividirem o mesmo espaço e tempo por conta do isolamento social. Além disso, a maioria dos professores relataram ocorrer por diversas vezes o monitoramento durante as aulas on-

line (síncronas) por parte dos pais (responsáveis) e da própria gestão escolar. No entanto, a principal queixa foi o excesso de horas de trabalho, que constantemente passavam da carga horária de trabalho, tudo isso ocasionando uma exaustão ainda maior destes trabalhadores docentes neste contexto. De acordo com Borges; Araújo; Oliveira (2022, p.14):

[...], eles foram levados a solucionar todos os problemas que poderiam surgir no desempenho de suas funções, para garantir a continuidade da educação escolar e a qualidade do ensino, mesmo que sem condições adequadas de trabalho para tal. Esses aspectos evidenciaram a valorização dos componentes subjetivos do trabalho docente, uma vez que exigiram um maior envolvimento e uma maior carga de trabalho, sem ter uma compensação salarial para isso.

E diante destes dados sobre as condições de trabalho, pelas quais os docentes passaram na pandemia com a adaptação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), esses profissionais da educação que participaram deste estudo afirmaram em uma das questões fechadas, que se sentiam psicologicamente péssimos ou ruins com o trabalho docente nesse período. Tanto que, na sequência das questões sobre as condições de trabalho docente, redigiu-se a seguinte pergunta: “Durante a pandemia, você, professor(a), procurou algum tipo de acompanhamento psiquiátrico ou psicológico para lidar com as pressões do trabalho docente e as incertezas neste contexto?” E o resultado foi que 53,7% dos professores informaram que NÃO, e ao mesmo tempo 46% dos trabalhadores docentes comunicaram que SIM, um número bastante expressivo. A partir disso, se fez algumas considerações imprescindíveis nessa seção que contribuíram para a sucessiva análise da saúde mental dos professores da rede de ensino estadual do município de Anápolis em Goiás.

Com tudo, percebe-se que as condições de trabalho dos sujeitos da pesquisa se caracterizam com uma precarização do trabalho docente debatidas neste trabalho, em que esses educadores tiveram que se adaptar ao modelo de ensino remoto,

com a extensão das mudanças da organização de trabalho docente, resultando em desgastes emocionais entre esses trabalhadores da educação, ao sentirem uma pressão social por melhores resultados profissionais. Para Borges; Araújo; Oliveira (2022, p. 14) “os docentes foram responsabilizados pelo sucesso ou fracasso do ensino remoto e eles sentiram essa pressão.” Sendo assim, no próximo tópico, a presente pesquisa evidencia alguns elementos que configuram o adoecimento mental e físico desses profissionais no Ensino Remoto Emergencial (ERE) na pandemia da Covid-19.

A saúde mental dos trabalhadores docentes

Fazendo uma comparação com o último dado acima com as próximas questões, notou-se que, considerando-se o recorte dos professores que *não* buscaram apoio psicológico ou psiquiátrico, apenas 36,4% trabalhadores docentes não viram necessidade de apoio profissional. Em outras palavras: alguns educadores deixaram de buscar apoio profissional por outros motivos, por exemplo: falta de recursos financeiros e falta de tempo, mas reconheceram a necessidade desse apoio naquele momento.

Ainda considerando o dado acima, que se refere a uma questão aplicada apenas aos professores que *não buscaram ajuda profissional*, temos o número de que apenas 8 (dos 41) respondentes não viram necessidade de acompanhamento profissional; ou seja, aproximadamente 19,5% não reconheceram a necessidade desse acompanhamento. Isso significa que 80,5% dos sujeitos da pesquisa *perceberam* alguma necessidade de ajuda profissional, e se alguns deixaram de buscá-la foi por outras razões, mas não por falta de necessidade. Trata-se de um dado bastante relevante para a pesquisa.

Pôde-se observar também que, no recorte dos 46% trabalhadores docentes que passaram pelo acompanhamento médico durante a pandemia, 73,7% “tiveram algum tipo de diagnóstico” para algum transtorno ou patologia ligada à saúde mental, enquanto 26,3% “não tiveram nenhum tipo de diagnóstico”. E sendo que, desses mesmos 73% profissionais, 57,9%

deles NÃO possuíam “nenhum diagnóstico antes da pandemia”, enquanto 42,1% “já possuíam”. Ou seja, eventualmente a maioria destes trabalhadores da educação tiveram novos diagnósticos ao longo do período pandêmico.

Tivemos uma averiguação semelhante aos “tipos de diagnósticos” que os professores receberam durante o isolamento social na pandemia. Uma vez que 57,9% dos educadores foram diagnosticados com “ansiedade”, 15,8% com “depressão”, 5,3% professor com “síndrome de burnout” e outro profissional 5,3% com transtorno “bipolar.” Dois docentes não quiseram responder e um não recebeu diagnóstico ligado à saúde mental. Desta forma, certifica-se que 31,6% dos profissionais da educação que responderam ao questionário tiveram novos diagnósticos em meio a pandemia.¹

Conseqüentemente, após os acompanhamentos de saúde na pandemia, sobretudo os tipos de diagnósticos, buscou-se analisar se 46% dos profissionais da educação passaram a utilizar por meio da prescrição médica alguma medicação psiquiátrica durante o ensino remoto emergencial. Logo, se percebe que 57,9% utilizaram e seguem utilizando os medicamentos psiquiátricos, enquanto 10,5% recorreram às medicações, porém, não utilizam mais nenhum tipo de medicamento, assim como 10,5% informaram que usaram medicamentos psiquiátricos em outras ocasiões da vida (antes e/ou depois da pandemia), mas não durante o ensino remoto emergencial e 21,1% nunca utilizaram nenhum tipo de medicamento psiquiátrico.

Em vista disso, procurou-se investigar também se os docentes passaram a realizar acompanhamento psicológico regular, por exemplo: sessões de psicoterapia ou psicanálise de frequência semanal ou quinzenal. Posto isso, identificou-se que 68,4% (dos que buscaram apoio profissional) seguiram e ainda seguem realizando

¹ Dado aproximado. Considerou-se o total de 57,9% de sujeitos que *não* possuía diagnóstico anterior e subtraiu-se destes os 26,3% que não tem nenhum tipo de diagnóstico de transtorno ou patologia ligada à saúde mental.

acompanhamento psicológico regular, na medida que 26,3% professores passaram por esses dois tipos de acompanhamentos, entretanto, não realizam mais acompanhamentos psicológicos, (5,3%) nunca realizou nenhum tipo de acompanhamento psicológico.

Diante de todas as problemáticas destacadas neste estudo, detectou-se que dos 41 docentes da pesquisa, 25 (61%) responderam na última frase assertiva do questionário, a seguinte questão: “se pudessem deixariam de ser professores(as)”. Ou seja, mais da metade da amostra concordaram totalmente ou parcialmente com a pergunta. Portanto, todos esses dados acabaram de fato evidenciando uma intensificação e precarização do trabalho docente, os quais vêm enfrentando nos últimos anos e que têm acarretado para exaustão e conseqüentemente a debilitação da saúde mental dos trabalhadores docentes da cidade de Anápolis, implicando inclusive a pensarem no afastamento da profissão.

Inquestionavelmente, que esse sistema capitalista, particularmente no contexto neoliberal, se relaciona com todos esses adoecimentos citados através da gestão do sofrimento em todas as classes trabalhadoras e em específico na classe docente, sistema esse que não se importaram em desenvolver políticas públicas de saúde para amenizar os problemas que eles mesmo causaram e continuam causando, pois só levam em consideração somente as políticas econômicas, que gere acumulação e lucros no mercado empresarial.

Algumas considerações sobre a intensificação e precarização do trabalho docente

Diante de todos os dados apresentados, desde o perfil dos sujeitos às condições de trabalho e a debilitação da saúde mental dos trabalhadores docentes das escolas estaduais de Anápolis/GO, identifica-se que houve um aumento da intensificação e precarização do trabalho docente de forma brutal no ensino remoto emergencial durante a pandemia por vários motivos.

Para Borges (2020) “O sistema normativo neoliberal – se apropria não somente da força de trabalho e dos saberes docentes, mas de toda subjetividade dos educadores” –, observa-se os dados e um dos motivos do adoecimento docente se dá através da cobrança dos pais e responsáveis, gestão escolar e incluindo a própria autocobrança destes educadores(as). “O sistema societal em questão propicia exatamente esses tipos de controle, por seguir com visão empresarial, relacionado com concepção do capital humano”, conforme explicitado por Franco *et al.*, (2020, p. 45).

Considerando que a autocobrança por qualificação profissional tecnológica por meios digitais está atrelada a autointensificação do trabalho docente, como foi elucidado por Borges (2020, p. 91), pois muitos profissionais docentes começaram a ser questionados e pressionados diante da nova realidade em se capacitar com ferramentas tecnológicas digitais que agregasse um certo “valor” na lógica neoliberal durante as aulas síncronas e assíncronas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), “em direção a uma maior intelectualização do trabalho, sobretudo nos ramos dotados de grande impactos tecnológico-informacional-digital” (Antunes, 2018, p. 76).

De modo que, se os professores(as) já questionavam sobre o seu desempenho na prática docente antes da pandemia, todavia, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) isso com certeza se intensificou ainda mais. Lembrando que esse desempenho discutido anteriormente conta como estratégia da organização da produção do sistema capitalista, causadora dos adoecimentos desses trabalhadores (desenvolvendo principalmente ansiedade, depressão e síndrome de burnout), contribuindo de certa maneira a perda de sentido do trabalho entre os docentes, na iminência de muitos professores(as) pensarem em desistir exatamente da profissão.

Outros motivos de tanto adoecimento da classe docente estão vinculados às condições de trabalho, pois durante o ensino remoto emergencial muitos professores não tiveram apoio por parte do Estado na aquisição de equipamentos de trabalho e formação técnica em cursos voltados para o ensino remoto emergencial. Os

dados indicam também a exacerbada utilização de ferramentas tecnológicas e digitais, aumento de volume de trabalho em casa, excesso de horas de trabalho docente e insatisfação salarial, evidenciando assim a falta de investimento público na educação.

Borges (2020) referência Wanderley Codo ao argumentar sobre as carências envolvidas na participação do Estado na educação.

A ausência de recursos e infraestrutura nas escolas acarreta maior esforço no trabalho do professor, levando-o a um envolvimento afetivo e cognitivo maior que, quando não alcança os objetivos, propostos, como melhoria da aprendizagem do aluno, traduz-se em um sofrimento psíquico, gerando profundo desgaste, cansaço e crise na identidade do trabalhador docente. (Codo *apud* Borges, 2020, p. 68)

Temos em vista, portanto, que o Estado poderia ter desenvolvido programas que propusessem melhores condições financeiras, materiais e psicológicas para uma prática docente menos exaustiva naquela conjuntura de extrema insegurança socioemocional e econômica, investindo diretamente no trabalhador docente. Entretanto, isso iria na contramão da doutrina e ideologia neoliberal, que tende a responsabilizar não o Estado ou a coletividade social, mas o trabalhador individual pelas condições de seu trabalho – mediante a ideia de “empresário de si mesmo” (cf. Dardot e Laval, 2016). No entanto, as análises dos dados demonstram o contrário, pois os professores se sentiram desrespeitados pela falta de reconhecimento e desvalorização por parte Estado, dos responsáveis pelos alunos e pela própria sociedade.²

Tudo isso acabou produzindo um desgaste emocional muito grande nos professores(as), debilitando a saúde dos educadores, os quais em sua maioria optaram em pedir por ajuda médica, ao procurarem por profissionais da rede privada³ das áreas da

² Desenvolveu-se perguntas relacionadas tanto pela falta de reconhecimento e desvalorização em geral.

³ Elaborou-se a seguinte questão no questionário: Você professor(a) possuía ou não possuía plano de saúde privado para os acompanhamentos médicos

psicologia e psiquiatria para amenizar a ansiedade, o estado depressivo e a sensação diária de cansaço, e que a partir dos acompanhamentos médicos os docentes passaram a utilizar psicofármacos mediante prescrição médica.

Portanto, pode-se assim considerar que a experiência laboral dessa nova racionalidade se aprofundou no contexto pandêmico, com essa exposição de conjunto de dados apresentados e argumentadas com base em estudos críticos ao capitalismo, diante da intencionalidade da produção neoliberal do sofrimento psíquico gerenciado por esse sistema opressor. Tendo em vista que a intensificação da precarização das relações de trabalho se antecedeu antes da pandemia com as reformas educacionais, mas se escancarou com uma maior intensidade no Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Referências

- ANDERSON, Perry *et al.* Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. Boitempo editorial, 2018.
- BORGES, Kamylla Pereira. **Trabalho, precarização e adoecimento docente**. Curitiba: Appris, 2020.
- BORGES, Kamylla Pereira; DOS SANTOS ARAÚJO, Cláudia Helena; DE OLIVEIRA, Alessandro Silva. **Intensificação do trabalho docente: uma análise do contexto do ensino remoto em Goiás**. *Revista Triângulo*, v. 15, n. 1, p. 133-151, 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus Brasil**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 10 abril. 2023

relacionados a sua saúde física, psicológica e psiquiátrica durante a pandemia? E 63,2% dos docentes responderam que não e 36,8% disseram sim.

CUNHA, Fernando Icaro Jorge; MOURAD, LAFAP; JORGE, W. J. **Ensino Remoto Emergencial**: experiência de docentes em tempos de pandemia. Maringá, Uniedusul, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad.: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo. 2016.

DUARTE, Kamille Araújo; MEDEIROS, L. S. **Desafios dos docentes**: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. 2020. (Online). Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID6682_01102020142727.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

FRANCO, Fábio, *et. al.* O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA Júnior, Nelson; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Atlas, São Paulo, 2002.

GOIÁS (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/CP Nº 05, de 01 de abril de 2020. Altera a Resolução CEE/CP N. 02/2020 que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/06/01/11_48_05_673___Resoluc%CC%A7a%CC%83o_CEE_CP_N_05_2020.pdf. Acesso em: 02 julho 2023.

GOIÁS (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/CP Nº 08, de 24 de abril de 2020. Altera a Resolução CEE/CP N. 02/2020 que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Disponível em:

GOIÁS (Estado). Decreto nº 9.633, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus. Goiânia: **Diário Oficial do Estado de Goiás**, 2020.

GOIÁS (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Nota técnica da SES/GO nº 1/2020, de 15 de março de 2020. Disponível em: https://www.saude.go.gov.br/files/banner_coronavirus/notastecnicas_1a4.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad.: Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

HODGES, Charles B. *et al.* **A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância**. Debate terminológico. [Porto Alegre, RS]. N. 18 (2020), p. 92-100, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/252817/001154277.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 dez. 2023.

NEVES, Antonio, *et. al.* A psiquiatria sob o neoliberalismo: da clínica dos transtornos ao aprimoramento de si. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA Júnior, Nelson; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SAFATLE, Vladimir; SILVA Júnior, Nelson; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

A valorização do trabalho docente no contexto da atual reforma do ensino médio

Felipe Micael Almeida de Souza
Eliane Gonçalves Costa Anderi

Apresentação

Este capítulo, que é um recorte de uma pesquisa sobre a valorização do trabalho docente, objetiva fazer um balanço do seminário promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Nele buscamos compreender a seguinte questão: qual é a concepção de educação assumida nesse projeto? Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental analisando os vídeos produzidos pela ANPEd/MEC, que nos ajudaram a refletir sobre as políticas educacionais nos diversos contextos regionais do país. As políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo permitem o aviltamento das políticas de valorização do trabalho docente, além de precarizar e intensificar o trabalho do professor. Analisar essas questões é essencial para criar uma consciência entre os interessados na carreira docente sobre os desafios que enfrentarão; espera-se que essa consciência permita uma atitude de fortalecer a formação de professores e não a sua fragilização.

Diálogos Iniciais

Concordamos com Paro (2001), quando afirma que o desenvolvimento histórico e a construção social da humanidade são fatores importantes para a construção de debates referentes às políticas públicas educacionais, haja vista que nós somos seres em

construção, o que advém das nossas vivências e relações sociais, bem como, das atualizações histórico-culturais sobre a concepção de educação defendida pelo autor. Assim, a educação tem o papel fundamental de garantir a apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade, a fim de garantir a nossa existência e suprir a falta daquilo que não nos foi dado pela natureza.

Ancorados nessa concepção de educação, compreendemos o trabalho pedagógico como trabalho humano, pois se trata de uma ação dirigida a um fim com objetivos pautados em valores que somente o ser humano é capaz de produzi-los e persegui-los, por isso, é humano e histórico. O trabalho pedagógico, nessa concepção de educação, é uma atividade sistemática e complexa, com o objetivo de garantir o acesso à cultura para todos os seres humanos, de modo a formar o humano, conforme defendem Paro (2001) e Ferreira (2018).

Assim sendo, torna-se necessário que as políticas públicas educacionais respaldadas na concepção de educação apresentada anteriormente estejam em consonância com a política de valorização do trabalho docente. Entendemos o significado de valorização do trabalho docente, conforme constatam Shiroma e Faust (2011), como um conjunto de condições que envolvam: a formação inicial e continuada; as condições de trabalho; carreira (questão de acesso na profissão, jornada de trabalho e progresso); e a remuneração dos trabalhadores da educação. São esses elementos que serão levados em consideração, analisados e discutidos neste trabalho. Isso é importante, pois pode garantir que os jovens se interessem pela carreira docente, diminuindo um grave problema que é a escassez de professores em todo o país. Além disso, é necessário que a política de valorização do trabalho docente garanta o trabalho pedagógico enquanto atividade dirigida a um fim e permita para a sociedade vindoura o acesso à educação enquanto atualização histórico-cultural (Paro, 2001).

Conforme Martins Neto e Pereira (2021), nas políticas atuais observa-se um processo de aviltamento da valorização do trabalho docente e a elevação da intensificação e da precarização do trabalho

do professor. É importante destacar que as condições das unidades de ensino estão em situação precária, pois em muitas delas faltam professores, a infraestrutura é ruim, as salas de aula estão lotadas, gestores são autoritários e falta tempo para planejar e participar das atividades escolares. Esses e outros aspectos são características observadas em muitas escolas, e contribuem negativamente na qualidade do ensino, pois o que se vê é que a educação do modo em que está posta atende muito mais aos interesses neoliberais, em consonância com a agenda estratégica dos organismos multilaterais.

As atuais políticas educacionais estão fundamentadas no neoliberalismo que é, segundo Ruiz (2014) e Anderi (2017), a visão mais intensa do liberalismo, no sentido da internacionalização das políticas liberais mediadas pelas tecnologias digitais de informações e comunicação e dos sistemas financeiros, que se fortalece a partir dos anos de 1970 na tentativa de reduzir o papel do Estado na economia e promover o livre mercado e o crescimento econômico. Tais políticas adotam uma concepção de que a qualidade de ensino pode ser medida a partir da aplicação de provas em larga escala com o objetivo de “aferir” o conhecimento escolar daquela comunidade. Verifica-se uma grande preocupação em alavancar os resultados obtidos nas avaliações externas, conforme constata Jesus (2019).

As políticas atuais estão preocupadas em: formar o cidadão para compor o mercado de trabalho, tendo em vista que esse trabalhador deve ser obediente, flexível e multitarefa; formar consumidores e preservar a ordem social; além de intensificar, precarizar e desvalorizar o trabalho docente e a formação do professor. Por isso, nessa concepção de ensino, não há preocupação em garantir uma educação que desenvolva todas as capacidades intelectuais dos estudantes. Os estudantes, ao não desenvolverem suas capacidades de reflexão e criticidade, sofrem com impactos em sua autonomia enquanto ser em desenvolvimento, conforme defende Silva (2009).

O sistema educacional brasileiro passou e passa por diversas reformas desde sua origem, todavia, o que se observa é que a cada governo novas medidas são propostas, aprovadas e implementadas no sistema educacional brasileiro, conforme afirma Galvão (2019). Nesse movimento, recentemente foi promulgada a Lei nº 13.415/2017, durante o governo Temer, que reformulou a etapa final da educação básica no país. A lei supracitada se trata da Reforma do Ensino Médio, que altera sua carga horária e modifica a estrutura curricular. É importante ressaltar que ela foi aprovada em caráter de urgência por meio de uma Medida Provisória, quase que de forma simultânea a outras reformas, como a Reforma Trabalhista regulamentada pela Lei nº 13.467/2017.

Para Ferretti (2018), as reformas aprovadas à época tinham objetivos implícitos de retirar os direitos dos trabalhadores brasileiros, inclusive os da educação, pois elas permitiram a flexibilização das leis trabalhistas, como: flexibilização da carga horária do trabalhador; mudança dos contratos de trabalho permitindo, desse modo, o trabalho intermitente, que é aquele em que o trabalhador recebe mediante as horas trabalhadas em períodos determinados pela empresa; mudança nas condições de trabalho que permitem às empresas maior liberdade de usufruir do tempo do trabalhador e o não pagamento das horas que este está à disposição da empresa, o que permite a elevação da intensidade das atividades laborais (Krein, 2018).

Nesse sentido, este capítulo é parte de um trabalho de pesquisa que objetiva discutir sobre a valorização do trabalho docente no contexto da atual Reforma do Ensino Médio na cidade de Anápolis-GO. Para sua elaboração, foram utilizados os materiais produzidos e veiculados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Neste texto, buscou-se identificar, nas pesquisas que foram apresentadas no seminário promovido pelo MEC em parceria com a ANPEd, quais os problemas enfrentados na implementação da Reforma; os fundamentos teóricos/filosóficos que sustentam a reforma e os impactos que essa

concepção tem sobre o processo de educação dos nossos jovens. Que concepção de educação é assumida no projeto?

Concorda-se com o que estudiosos, como Fenando Cássio (2023), Silva Nogueira (2023), Miriam Alves (2023) e outros, defendem ao dizer que a Reforma do Ensino Médio contribuiu e contribuirá para aquilo que tem sido chamado na literatura de mercantilização da educação, fazendo com que ela se torne mercadoria, pois na concepção neoliberalista, a educação deve seguir a lógica do capital e do livre mercado. Para tal, é preciso produzir um consenso de que o Estado é um mal gestor e, assim sendo, a eficiência da educação pública somente será alcançada se passar para as mãos dos empresários brasileiros (Borges, 2020).

Ao produzir o consenso de que o Estado é mau gestor, de que o desempenho dos alunos é ruim porque os professores são mal formados e descompromissados, produz-se uma naturalização dessa narrativa e as pessoas acabam por internalizar essa concepção como sendo universal, mas ela, de fato, está a serviço dos interesses do mercado. A internalização do discurso do Estado como mau gestor da educação leva a população a aceitar essas políticas educacionais como algo necessário e, a partir disso, se torna plausível a intensificação e a precarização do trabalho docente.

A concepção de educação defendida pelas atuais políticas educacionais possibilita a retirada do sustento do professor, acaba com os poucos concursos existentes, faz com que a categoria se fragilize e enfraquece a luta da categoria pelos direitos adquiridos e/ou para a aquisição de novos direitos. A desvalorização da formação do professor abre espaço para se admitir a adoção de apostilas como material didático por excelência para os conteúdos a serem abordados nas escolas, acarretando o aviltamento do currículo escolar que, por sua vez, permite que outros profissionais assumam as responsabilidades de um professor com boa formação por meio do notório saber. Tudo isso fragiliza, minimiza e precariza o currículo com o objetivo não só de controlar a quantidade de professores com boa formação, mas também de controle ideológico que fundamenta o trabalho desses professores e dos estudantes.

Esses aspectos que foram observados nos documentos e materiais produzidos e veiculados pela ANPED e pelo MEC serviram como fundamento para a construção deste trabalho que tem como foco de interesse discutir como se dá a valorização do trabalho docente no município de Anápolis-GO.

Aspectos Metodológicos

Para a concretização deste texto, optamos por pesquisa documental e bibliográfica, realizadas na primeira e na segunda fase da pesquisa. A pesquisa documental é importante, pois possibilita a verificação das hipóteses levantadas e dos objetivos apresentados, para tanto, os documentos analisados em primeiro momento foram: 1) Os cinco vídeos produzidos pela ANPED em parceria com o MEC no seminário *Ensino Médio: o que as pesquisas nos têm a dizer?* 2) o relatório final produzido pela ANPED *Ensino Médio: o que as pesquisas nos têm a dizer?* 3) *Mesa 11 – A reforma do Ensino Médio e os desafios na sua implementação* em um vídeo produzido e veiculado no canal do *YouTube* da ANPED.

A pesquisa documental, de acordo com Phillips (1974), citado por Lüdck e André (1986, p. 45), é realizada por meio de “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. A pesquisa documental pode incluir leis, projetos de leis e normas, cartas, jornais, revistas, diários, vídeos e outros materiais que se constituem como uma rica fonte de informação, obtenção de dados e, por consequência, de pesquisa. Conforme apontado por Shiroma, Campos e Garcia (2015), para analisar e decifrar os dados contidos em documentos oficiais sobre as políticas públicas educacionais, é preciso que tenhamos clareza dos conceitos, dos conteúdos e dos discursos, pois esses são carregados de intencionalidades e mudam de acordo com o contexto vivenciado à época. Também é necessário observar os objetivos a serem atendidos naquele contexto, pois tais documentos podem ser apresentados em contextos contraditórios e ambíguos, mas ao analisarmos o contexto e o conjunto de

documentos aprovados naquele momento, podemos identificar e entender as reais intenções das políticas produzidas, avançando para além da aparência.

Quanto à pesquisa bibliográfica, ela nos dá a compreensão do que os estudiosos da área de pesquisa nos dizem a respeito da (des)valorização do trabalho docente em âmbito nacional e nos permite confrontar os dados coletados neste estudo, bem como as nossas hipóteses com os dados já publicados anteriormente por pesquisadores de referência, tais como: Borges (2020); Catini (2021); Dowbor e Blandy (2022); Seki *et al.*, (2017); Shiroma e Evangelista (2015) e outros. De acordo com as definições de Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Assim sendo, buscou-se apresentar alguns artigos disponíveis nas bases de busca, sobretudo, de periódicos institucionais que versam sobre o tema em discussão.

As *lives* foram importantes ferramentas para a construção deste texto, pois contribuíram com um grande arcabouço teórico que fundamentou sua escrita ao permitir fazer um balanço do seminário promovido pela ANPEd em parceria com o MEC. É importante destacar que as *lives* nos ajudaram a refletir sobre as políticas públicas educacionais nos diversos contextos regionais do país.

O Novo Ensino Médio e a Educação Pública: perspectivas dos pesquisadores em educação

Após o golpe de estado ocorrido em 2016, que culminou no afastamento da ex-presidente Dilma do governo, foi instituído o governo Temer, caracterizado como um governo autoritário e oportunista que concretizou muitas ideias neoliberais, como a Reforma do Ensino Médio, uma forma de manter as normativas e fortalecer “o cariz tecnicista e utilitarista da educação brasileira ao alinhar visceralmente o processo de ensino-aprendizagem às requisições do mundo do trabalho” (Araújo, 2021, p. 4).

As políticas sociais, sobretudo as políticas educacionais, nesse governo sofreram regressão, desestruturação e desregulamentação face à negação aos estímulos intelectual, crítico e reflexivo à classe de trabalhadores no Brasil e aos reforços do ensino mínimo, técnico, direcionado a uma capacitação individualista da força de trabalho dos jovens brasileiros. Ainda, é importante destacar que a Reforma do Ensino Médio já vinha sendo discutida há muito tempo, mas ela não atendia aos interesses dos empresários da educação, e para conseguir aprovar uma que atendesse aos seus interesses, isso só poderia ocorrer em um contexto do golpe, de forma autoritária.

A eleição presidencial de 2022, com a vitória do candidato à presidência da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, teve como lema de campanha “Brasil, União e Reconstrução”. A partir dos clamores em favor da revogação do Novo Ensino Médio (NEM) pelos pesquisadores em educação, o novo governo deliberou a realização de uma consulta pública promovida pelo MEC que tinha por finalidade definir os rumos do Ensino Médio no Brasil e fortalecer os princípios do projeto da democracia brasileira. Para isso, a ANPEd, com os seus mais de quarenta e cinco anos de contribuições às pesquisas que refletem sobre as finalidades e o alcance das políticas públicas educacionais nos mais variados contextos históricos, foi convidada para dialogar com o novo governo por meio dos seus Grupos de Trabalhos (GTs), organizando e realizando cinco seminários, sendo um por região.

Os seminários organizados e realizados pela ANPEd (2023) contaram com debatedores e expositores de todas as cinco regiões geográficas do Brasil, selecionados com base nos seguintes critérios: atuar em pesquisas nas quais o foco seja o Ensino Médio; atuar em pesquisas gerais e específicas; e ser pesquisador jovem ou sênior. Em síntese, foi possível observar em todas as pesquisas apresentadas nas diferentes regiões a preocupação com a elevação das desigualdades entre as escolas da rede pública de educação, primeiro pela discrepância econômica entre estado-estado, estado-município e município-município que impossibilita a efetivação da educação pública de qualidade como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (LDB/1996). Segundo porque será impossível para as escolas públicas a efetivação de todos os cinco itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional) preconizados pela Lei nº 13.415/2017, que indicam o percurso que o aluno seguirá em seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Ficou definido, no texto da lei, que compete à escola decidir qual itinerário ela irá ofertar, o que contraria o que os autores da lei chamam de protagonismo estudantil, na medida em que impede a escolha do estudante pelo itinerário que ele cursará, pois é a escola que definirá (Teixeira *et al.*, 2019).

O itinerário formativo é na verdade uma forma de flexibilização do currículo escolar, na medida em que permite o surgimento de disciplinas que atendam aos interesses do mercado financeiro, possibilitando o foco na formação de novos empreendedores e, em contrapartida, retirando do aluno o direito de acesso ao conhecimento teórico-científico. A flexibilização curricular, da forma como está colocada, empobrece o currículo, o que possibilita reduzir custos com a contratação de professores com sólida formação, propiciando a redução do custo com a educação pública, indo ao encontro dos interesses dos empresários da educação. A esse respeito, Ribeiro (2016) afirma que o itinerário formativo se conecta com a formação técnica profissional e, por isso, merece especial atenção, pois

ao propor que para ser docente nos cursos não há necessidade de formação especializada, bastando para isso que o sistema de ensino certifique um suposto “notório saber”, a MP 746/2016 desconsidera que para o aprimoramento da qualidade do ensino se precisa garantir aos profissionais da educação uma sólida formação teórico-prática, preferencialmente em cursos superiores. Além disso, para viabilizar esse itinerário formativo, se está propondo alterar as regras do financiamento da educação pública, induzindo à realização de parcerias com o setor privado, retirando recursos da educação básica do País. Essa medida visa, claramente, atender aos interesses do empresariado e suas necessidades de exploração e lucro (Ribeiro, 2016, p. 1).

Isso promove a elevação das desigualdades entre as escolas públicas e privadas, pois o que se observa é que na maioria das escolas públicas é oferecido apenas um itinerário formativo, e em muitas cidades tal problemática é ainda mais elevada quando se tem apenas uma escola de nível médio na cidade em que reside o estudante, o que significa que os estudantes não optarão, mas deverão aceitar o que está posto e, nesse sentido, o argumento de que o estudante optará pelo percurso que mais lhe interessa é uma falácia. Por outro lado, nas escolas privadas, têm-se a oferta de quase todos ou de todos os itinerários formativos, sendo que o estudante que tem condições de cursá-los no contraturno, o farão, e os que não têm condições terão um cardápio restrito de opções. Isso fere frontalmente o direito à educação, na medida em que impede a escolha do itinerário formativo, pois fica condicionado ao fato de a escola de ter ou não condições de oferecer um leque ou cardápio de itinerários ou de o estudante ter ou não condições financeiras de escolher aquilo que mais lhe interessa. Assim, a educação deixa de ser um direito de todos e passa a ser privilégio de poucos.

Tais aspectos colaboram para a intensificação e elevação das desigualdades sociais entre os jovens de determinada região, acarretando condições desiguais nas provas de acesso ao ensino superior, pois além de frear a demanda por essa etapa de educação, também desqualifica a educação básica gerida pelo poder público no Brasil e permite o processo de (des)valorização do trabalho docente e da formação do professor (ANPEd, 2023). Analisar a questão da (des)valorização docente na atual conjuntura do país é importante, pois dá uma visão aos que se interessam pela carreira docente sobre a realidade que o futuro trabalhador enfrentará. Além disso, pode auxiliar os governantes na construção de políticas públicas educacionais que tragam, verdadeiramente, a valorização dos trabalhadores da educação, além de contribuir para a manutenção dos cursos de formação de professores e fortalecer a categoria, pois dá amparo teórico para aqueles que buscarão por informações como as que aqui serão discutidas.

O que se observa é o processo paulatino de desqualificação e desvalorização da educação pública de nível básica no Brasil. Cada vez mais, ficam claras as denúncias que vinham sendo feitas por alguns pesquisadores sobre o avanço do processo de mercantilização e financeirização sobre a educação pública. A esse respeito, recorremos ao estudo de Dowbor e Blandy (2022, p. 804) que diz: “os mercados são baseados na produção e comercialização de bens e serviços, cujo lucro operacional é a motivação da atividade econômica”. Os autores partem do pressuposto de que o conhecimento é o principal fator de produção, tendo em vista o grande avanço tecnológico na sociedade, que fez uma reestruturação no funcionamento da humanidade. E, por isso, o campo educacional reformulado se tornou alvo de interesses do mercado privado na tentativa de controlar a humanidade em sua totalidade, pois conforme o exposto pelos autores, a educação privada restringe o acesso da classe trabalhadora à educação de qualidade e eleva as desigualdades sociais, fazendo com que a educação se torne um serviço comercial de baixa qualidade e, ao mesmo tempo, uma atividade lucrativa para os grupos financeiros.

Os vídeos veiculados pela ANPEd em parceria com o MEC no seminário supracitado demonstraram, a partir das apresentações das pesquisas, que as atuais políticas públicas educacionais em vigor estão provocando uma redução na formação intelectual dos professores, segundo as palavras de Shiroma e Evangelista (2015, p. 316), estão provocando uma “assepsia que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana”.

As autoras ainda asseguram que essa reformulação é extemporânea, na medida em que direciona a formação do professor para o pronto atendimento às demandas do mercado capitalista que está em constante atualização, devido aos avanços tecnológicos, e não assegura e nem quer assegurar o desenvolvimento de ferramentas cognitivas que lhes permitam ser

capazes de ler e compreender a sua realidade e atuar sobre ela de modo a construir outra fora da organização do trabalho e do usufruto dos bens materiais produzidos pelo trabalho (Shiroma; Evangelista, 2015).

No Novo Ensino Médio, observa-se que há um endeusamento das escolas privadas, por elas terem melhor infraestrutura e pela possibilidade de oferecer todos os itinerários formativos preconizados na legislação. Nesse contexto, é apontado o sucateamento das escolas públicas face ao baixo investimento a elas destinado, como sendo um problema de má gestão que é pública, e não como um projeto pensado, somente, para colocar a opinião pública contra a educação pública e, com isso, abrir espaço para se apropriarem do recurso público para conseguir forjar uma sociabilidade capitalista que atenda e defenda seus interesses. Shiroma e Evangelista são assertivas ao afirmarem que “defender a escola pública, as condições de trabalho, formação e carreira dos docentes não é uma luta que diz respeito apenas à comunidade escolar, mas trata-se de processos amplos de reprodução das relações sociais de produção, da hegemonia burguesa, capitalista” (2015, p. 333).

De posse das falas dos pesquisadores que compuseram as mesas de debates no seminário, defendemos a hipótese de que garantir a valorização do trabalho docente é de suma importância para a sociedade, pois a escola pode ser uma das instituições importantes para a transformação social, na medida em que cria as condições para que se confronte a lógica do capital e a exploração humana no modo de produção capitalista, já que dependendo da sua concepção de educação, ela pode permitir o avanço da sociedade e contribuir com a aniquilação das desigualdades sociais e para a formação de sujeitos conscientes, críticos, autônomos e participativos da sua própria realidade (Borges *et al.*, 2018; Shiroma; Evangelista, 2015).

Atualmente, a educação brasileira enfrenta um grande desafio que é a falta de professores e professoras nas escolas de educação básica, fato que foi apontado em todos os encontros. Também foi

possível observar que ao menos um debatedor questionou sobre a falta de professores na região em que atua. Com isso em vista, surge o seguinte questionamento: quais atitudes devem ser e/ou foram tomadas para evitar o “apagão de professores”?

A esse respeito, Shiroma e Evangelista (2015, p. 318) dizem que algumas medidas foram tomadas de forma emergencial, dentre elas a permissão para cursos de formação de professores em forma acelerada como segunda graduação e, conseqüentemente, o aumento de oferta dos cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), que foram majoritariamente ofertados pelas iniciativas privadas, a fim de garantir a rentabilidade financeira do mercado. Essas ações contribuíram para o processo de desvalorização do trabalho e da formação docente, pois o elevado número de cursos voltados para a formação de professores na modalidade EaD e/ou a grande procura dos cursos acelerados na segunda graduação tornaram possível fragilizar, fragmentar e minimizar o currículo dos cursos de formação de professores, sobretudo dos cursos voltados para a formação de professores das Ciências Humanas e de Pedagogia.

Outra questão que também deve ser observada quando se discute a (des)valorização do trabalho docente é a diminuição drástica de concursos públicos para suprir a falta de professores nas escolas geridas pelo estado.

No estado de Goiás, o último concurso realizado foi no ano de 2022, quando foram abertas cinco mil e cinquenta vagas para o cargo de professor nível III e, ainda assim, não zerou o déficit de professores à época. Nesse sentido, uma pesquisa realizada pelo Observatório do Estado Social Brasileiro; Observatório da Educação e Associação dos Pós-graduandos da Universidade Federal de Goiás (2022) mostrou que à época da realização do concurso existia um déficit de no mínimo dez mil professores, sendo o maior déficit previdenciário do estado. Essa pesquisa também identificou que mesmo após a realização do concurso, e com a convocação dos aprovados, não seria possível cobrir as

aposentadorias vindouras e, conseqüentemente, não atenderia toda a demanda existente na rede estadual de Educação em Goiás.

Tais ações, quando analisadas em conjunto, acabam por desvelar um verdadeiro ataque que vem sendo desferido aos cursos de formação de professores, pois ao não assegurar uma carreira atrativa e segura contribui-se para a desvalorização do trabalho docente e demonstra-se um distanciamento da perspectiva de educação de qualidade, conforme o que se refere a LDB/1996 em seu art. 22, quando afirma que a educação básica tem como objetivo “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).

A desvalorização do trabalho docente é intensificada com a permanência dos professores contratados em caráter temporário em toda a esfera organizacional da educação, pois estes, além de serem passíveis de demissão, têm seus direitos negligenciados, e ainda têm a média salarial menor quando se compara com os professores efetivos/concursados. Contudo, para que se atenda às demandas do mercado, é importante que os governos mantenham os professores contratados em regime temporário, pois eles são vistos pelo capital como massa de manobra, na medida em que são usados como forma de “neutralizá-los, amansá-los, docilizá-los ou, em último caso, quebrá-los em sua organização sindical ou, mesmo, destruí-los fisicamente” (Seki *et al.*, 2017, p. 954).

Por isso, segundo os autores, não há interesse entre os governantes em resolver a problemática aqui apresentada, pois tal problema insere-se no campo das políticas de contenção dos possíveis movimentos sociais dos trabalhadores docentes nas lutas pela garantia dos seus direitos, além de dificultar a construção da criticidade nas novas gerações de professores e da consciência de classe dos trabalhadores da educação.

De posse dos pressupostos apresentados, pode-se verificar que os ataques à educação se dão em atendimento aos interesses dos organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco

Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Conselho de Estabilidade Financeira e o G20, que influenciam na elaboração e financiamento de políticas que priorizam a parceria público-privada, pois apregoam que o Estado é um mau gestor e a educação de qualidade só será alcançada quando gerida pelo mercado financeiro (Borges, 2020).

A esse respeito, Catini (2021) complementa que a privatização das empresas estatais é pauta de discussão desde muito tempo e vem ganhando forças desde a consolidação do neoliberalismo mundo afora. O que se pode identificar nessas políticas de orientação neoliberal é que há uma intencionalidade em diminuir ou erradicar as ofertas de serviços públicos básicos à sociedade, destinando menos recursos financeiros para esses segmentos e, assim, produzindo um consenso em seu favor que estrangula a oferta do trabalho.

Esse discurso é disseminado por meio de propaganda veiculada nos grandes veículos de imprensa, e por alguns intelectuais aliados dessa ideologia que ajudam a construir e disseminar as ideias de que a gestão da escola pública é ruim, os gestores são mal preparados e corruptos e que a salvação é entregar a gestão da escola pública para a iniciativa privada. O interesse em desqualificar a educação pública tem, então, o objetivo de induzir a privatização da oferta da educação pública no Brasil. Sobre isso, a autora afirma que

a mudança mais radical que a educação massiva sofreu desde a sua generalização pela forma escolar está sendo presidida por agentes do mercado financeiro, acionistas, empresários, novos gestores da educação. Tais agentes lograram produzir uma imagem de si próprios como voluntários auto-organizados que “militam” pela qualidade da educação dos pobres, de modo que, apesar de subordinarem a educação a um processo que dura quase três décadas, não arcam com os ônus da responsabilidade pela precariedade de boa parte das escolas, pelas condições de trabalho docente ou pelos péssimos resultados das avaliações de desempenho que, não obstante, eles mesmos impuseram como mecanismo de gestão e de “produção de evidências”. A responsabilização recai sempre sobre quem trabalha e sobre quem estuda para poder trabalhar. Assim, banqueiros e empresários conquistaram para si uma

posição cheia de vantagens ao controlar a educação. As vantagens que essa parte do empresariado, ligada ao capital financeiro, detém pelo controle da educação – e, sobretudo, as desvantagens de nosso lado – devem ser estudadas para tornar inteligível o processo que temos chamado de privatização da educação (Catini, 2021, p. 92).

Com isso em vista, podemos afirmar que as políticas neoliberais são políticas que influenciam: na desqualificação da educação; na desvalorização do trabalho docente; na fragilização da categoria dos trabalhadores da educação; no rompimento da concepção de educação enquanto meio de apropriação da cultura e da história; e na precarização em todos os aspectos do trabalho do professor. Além disso, dificultam o acesso à educação básica da sociedade em situação de vulnerabilidade social e/ou com poucos recursos financeiros e, conseqüentemente, bloqueiam o seu acesso às universidades. Vale lembrar que é a burguesia financeira que impõe por meio da coerção pecuniária – sejam de intelectuais, de deputados e senadores e de governos – o pagamento dos juros da dívida (quase 45% do orçamento da União) como sendo a maior prioridade dos gastos públicos, destinando às políticas sociais a mínima fatia do bolo orçamentário.

Com base no estudo de Viana (2012), compreende-se que o Ensino Médio, etapa final da educação básica, é marcado por várias fragilidades desde sua origem, o que permite entender que essas fragilidades são frutos da subordinação dessa etapa do ensino aos interesses do mercado em formar força de trabalho jovem para o atendimento das demandas imediatas do mercado. Isso influencia na dinâmica de acumulação, tanto para os alunos quanto para os professores, e impede que essa etapa de educação tenha uma identidade consolidada, promovendo uma inconstância nas políticas que a fundamentam.

Algumas Considerações

Longe da pretensão de esgotar as discussões sobre as políticas públicas educacionais, este texto objetivou discutir e identificar

com base nos materiais produzidos e veiculados pela ANPEd em parceria com o MEC os aspectos que influenciam as políticas de (des)valorização do trabalho docente na Reforma do Ensino Médio. Ao assumir a Presidência da República, após um duro golpe de Estado, o governo Temer adotou uma nova postura para as políticas sociais, atendendo aos interesses do mercado financeiro, que influenciou na desregulamentação das políticas educacionais e na concretização do empresariado brasileiro na reformulação do Ensino Médio, que é a etapa final da educação básica no Brasil.

Essa desregulamentação, para os defensores das políticas neoliberais no Brasil, foi importante para que se concretizasse uma reestruturação no funcionamento da humanidade por meio da educação, pois reconhece que o conhecimento é o principal fator de produção. Assim, na perspectiva dos ideais neoliberalistas, a melhor forma de moldar a sociedade é negar a educação enquanto meio de apropriação da história e da cultura, na medida em que negam os estímulos intelectual, crítico e reflexivo à classe de trabalhadores no Brasil e reforçam o ensino mínimo e tecnicista direcionado à capacitação individual da força de trabalho dos jovens.

Analisar as questões que fundamentam as políticas de (des)valorização do trabalho docente é essencial para que se crie uma consciência entre os interessados na carreira docente sobre os desafios que enfrentarão, de modo que essa consciência permita uma atitude que vise o fortalecimento da formação de professores e não a sua fragilização. Devemos, enquanto classe trabalhadora, nos organizar e resistir às políticas que visam desqualificar a educação pública, desvalorizar o trabalho docente e ampliar as desigualdades sociais, pois consideramos que a educação pública é um direito de todos e deve ser defendida como tal, pois ela é um dos elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Referências

ALVES, Miriam Fábila. Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Centro-Oeste. In: *ANPEd*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&t=4935s>. Acesso em: 23 jan. 2024.

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. **A constituição da profissionalidade docente na perspectiva dos estudantes do PIBID**. 2017. 177 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3850>. Acesso em: 15 mar. 2024.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ensino Médio: o que as pesquisas nos têm a dizer?** Subsídios para a consulta pública. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação. **Ensino Médio: o que as pesquisas nos têm a dizer?** Subsídios para a consulta pública. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2023. 5 vídeos (12h45min16s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=or9TKRtYKK4&list=PL4Nxn25kHcCgsP6BEErHbqUB9jt hhQsvT>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BORGES, Kamylla Pereira. Eu vejo o futuro repetir o passado: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, v. 22, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5676>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BORGES, Kamylla Pereira *et al.* Ensino de Química na EJA: uma proposta fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. Semana de Licenciatura. **Anais eletrônicos...**, Jataí, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ifg.edu.br/index.php/semlic/article/view/778/60>
3. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/LDB.htm.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CASSIO, Fernando. O novo ensino médio e a indução de desigualdades escolares. *In: ANPEd*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&t=4935s> Acesso em: 23 jan. 2024.

CATINI, Carolina de Roig. A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 90–118, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43748>. Acesso em: 17 jan. 2024.

DOWBOR, Ladislau; BLANDY, Beatriz de Azevedo. A financeirização da educação brasileira e seus impactos. **Pesquiseduca**, v. 14, n. 36, p. 801-825, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1335>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/64319>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GALVÃO, Flávia Motta de Paula. **As representações discursivas da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso**. 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25819>. Acesso em: 08 jan. 2024.

JESUS, Daiany Pereira. **Avaliação nacional do rendimento escolar**: as implicações da prova Brasil nas ações de gestores de escolas municipais de Feira de Santana. 2019. 124f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/842>. Acesso em: 11 jan. 2024.

KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. **Tempo Social**, v. 30, n. 1, p. 77–104, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/WBdDjRLGTC5XffZDqPThnbs/#ModalTutors>. Acesso em: 14 mar. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS NETO, Rafael Izidoro; PEREIRA, Cláudio Alves. A profissão de professor em foco: alguns fatores que dificultam a adesão à carreira docente. **Acta Educ.**, Maringá, v. 43, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012021000100231&script=sci_arttext. Acesso em: 11 jan. 2024.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer? Amazônia. *In*: **ANPEd**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&t=4935s>. Acesso em: 23 jan. 2024.

Observatório do Estado Social Brasileiro; Observatório da Educação; Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Goiás. **Déficit de profissionais da educação da Rede Pública Estadual de Goiás**. Goiás, 2022. Disponível em: http://obsestadosocial.com.br/obs/wp-content/uploads/2022/04/D%C3%A9ficit-de-profissionais-da-educa%C3%A7%C3%A3o_RELATORIO.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. *In*: PARO,

Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. 1ª ed. São Paulo: Xamã editora, 2001a, p. 121-139.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001b, p. 29-47.

RIBEIRO, Monica Silva. A Medida Provisória 746 e o ensino médio em migalhas. **Brasil de fato**, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/15/a-medida-provisoria-746-e-o-ensino-medio-em-migalhas/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RUIZ, Maria José Ferreira. Participação na gestão da escola pública: divergências e incompatibilidades de interesses. **NUPEM**, v. 6, n. 11, p. 107-126, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5411>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SEKI, Allan Kenji *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardosos. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. Editorial/Dossiê – Políticas públicas e educação no contexto da globalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 314-341, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730/2297>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; FAUST, Juliana Matias. Tendências para a carreira e a profissão docente. VII Congresso Internacional de Educação, 2011, São Leopoldo. **Anais eletrônicos...** São Leopoldo: Casa Leiria, 2011. p. 1-14. Disponível em: <https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/04/tendencias-para-a-carreira.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2024.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **CEDES**, v. 29, n. 78, p. 216–226, maio 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/#>. Acesso em: 14 mar. 2024.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista *et al.* Concepções de itinerários formativos a partir da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e da Lei nº 13.415/2017. **Educação no Século XXI**, v. 28, p. 59-66, 2019.

Seção 4: A Razão neoliberal e a Educação

Organizações sociais e “empresariamento” da educação pública em Goiás-GO

Noah de Melo Machado
Danilo José Dalio

Apresentação

Um conjunto de contrarreformas educacionais tem prejudicado a qualidade e gestão dos sistemas de ensino em todo o mundo. O avanço do neoliberalismo, configuração histórica do capitalismo contemporâneo, impõe às economias dependentes e periféricas contornos que comprometem, e até mesmo inviabilizam, seu desenvolvimento com autonomia e promoção de justiça social. As políticas sociais e, dentre estas, as educacionais são alvos prioritários dessa investida neoliberal na América Latina e, particularmente, no Brasil. Aqui, o “empresariamento” da educação básica assume as formas mais diversas, submetendo todo o sistema de ensino aos desígnios da mercantilização total e, seus agentes educacionais, ao mais horrendo processo de precarização do trabalho e desmobilização política. As tentativas de transferir a gestão escolar e pedagógica às Organizações Sociais, sob o véu da busca de eficiência e otimização de recursos, tal como justificado no denominado Pacto pela Educação, um macro programa de contrarreformas educacionais lançado no Estado de Goiás, ilustram esse cenário desalentador de ataque sistemático neoliberal ao campo educacional no país.

Introdução

Nos últimos anos, presenciamos um dos momentos de maior tensão no campo das políticas de educação. O conturbado cenário sociopolítico tem favorecido diversas contrarreformas educacionais e projetos de modificação dos sistemas de ensino que afetam tanto a oferta de vagas nas escolas quanto o currículo ensinado, bem como a forma de gerir os sistemas de ensino, tendo como uma de suas principais consequências o esfacelamento das condições de trabalho dos trabalhadores da educação no Brasil e na América Latina.

A crise estrutural do capitalismo recrudesce os processos de mercantilização da vida e aprofunda, na periferia do sistema, as relações de dependência, de modo que a presença de agentes privados que buscam reorientar os caminhos das políticas sociais, dentre elas a educação, se torna cada vez mais incisiva. O empresariamento da educação básica tem como desdobramentos fundamentais a mercantilização, mercadorização e subsunção real da educação ao capital (Motta; Andrade, 2020; Freitas, 2018).

A educação deve ser analisada como um campo de conflitos, em que diferentes agentes e projetos políticos disputam o sentido, a finalidade e a forma concreta que devem assumir as instituições que compõem o sistema educacional.

O objetivo desse texto é traçar um panorama das reformas neoliberais na educação básica e, em seguida, analisar os caminhos do empresariamento da política educacional no Estado de Goiás, com destaque para o papel desempenhado pelas Organizações Sociais (OS) no contexto do Pacto pela Educação, lançado em 2011.

A hipótese que orienta essa investigação é de que o avanço neoliberal sobre a educação pública tem se dado de forma sistemática e em múltiplas frentes, envolvendo um complexo conjunto de atores que agem por dentro e por fora do Estado, criando assim condições objetivas amplas para a aprovação e implantação de suas contrarreformas.

No texto que se segue, buscamos inicialmente apresentar as características centrais do neoliberalismo e suas condicionalidades para as políticas públicas no contexto de sua consolidação no país. Abordamos, na sequência, os impactos dessa agenda no cenário político e institucional do Estado de Goiás.

Neoliberalismo e capitalismo periférico

Neoliberalismo é um conceito polissêmico. Mesmo dentro do campo marxista, ele foi concebido de diversas formas¹. Buscamos, neste tópico, entender as transformações neoliberais das políticas sociais a partir da noção do Sistema de Acumulação (SA). Saad Filho e Moraes (2018) definem o SA como a configuração ou forma de existência do capitalismo em uma dada conjuntura, sendo determinado pelas relações de classe atreladas ao modo de extração, acumulação e distribuição do mais-valor, bem como às estruturas e processos institucionais que possibilitam a reprodução dessas relações. Uma compreensão adequada dessas estruturas e desses processos históricos implica analisar os regimes políticos, as escolhas políticas e as histórias institucionais nos quais eles estão inscritos.

Para Saad Filho (2015), a forma de reprodução social que se segue na contemporaneidade é intrinsecamente neoliberal; apreendê-la, nesses termos, requer considerarmos seu processo de consolidação enquanto “uma estrutura material de reprodução econômica, social e política” (Saad Filho, 2015, p. 59).

Saad Filho e Moraes (2018) explicam que esse sistema de acumulação possui quatro características centrais que orientam as agendas e reformas defendidas por seus ideólogos e agentes: 1) A financeirização do capital, da ideologia e do Estado; 2) A integração da produção em nível global; 3) A abertura das economias, sendo

¹ Para um exame detalhado da controvérsia sobre os conceitos de neoliberalismo na teoria marxista, ver: SAAD FILHO, A. Neoliberalismo: Uma análise marxista. *Marx e o Marxismo - Revista do NIEP-Marx*, v. 3, n. 4, p. 58–72, 20 ago. 2015; e também: DUMÉNIL, G; LÉVY, D. Neoliberalismo. In: Fine, B; Saad Filho, A (Org.). *Dicionário de economia política marxista*. São Paulo: Expressão popular, 2020.

o capital externo um elemento fundamental na estabilização do balanço de pagamentos; e 4) As políticas macroeconômicas baseadas no ajuste fiscal e na austeridade, além de metas de inflação, a partir das quais a manipulação das taxas de juros constitui a principal ferramenta de política econômica.

O projeto privatista no Brasil apoia-se em décadas de planejamento e construção de capacidades legais, força de trabalho e interlocutores que trabalharam em prol da execução dos programas de ajustes desde meados do século XX. Se compararmos com outros países da América Latina, África e Europa Oriental, notamos que a transição para o neoliberalismo no Brasil se deu de modo relativamente tardio e gradual. A redemocratização nos anos 1980 foi seguida por uma transição no plano econômico, modificando o SA brasileiro, rumo a um neoliberalismo globalizado e financeirizado (Saad Filho e Morais, 2018).

Tal movimento se explica pelo contexto vivenciado no país naquele período: a dificuldade das elites nacionais de alcançar um consenso em torno do ideário neoliberal; um ambiente de alta inflação e desgaste da direita ao final do regime militar; e uma intensa pressão política dos setores da esquerda durante a transição democrática. Essas circunstâncias acabaram por retardar e limitar, ainda que temporariamente, o alcance das reformas (Saad Filho e Morais, 2018).

Não obstante, o pensamento privatista no Brasil já mostra sua gênese na passagem da década de 1970/1980, quando, paulatinamente, implementaram-se uma série de medidas e mudanças institucionais que constituíram a base do pensamento e das políticas neoliberais no Brasil. Contudo, seria somente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-2001), quando ele era ainda era ministro da fazenda em 1994, que se daria seguimento a uma estratégia econômica amplamente neoliberal, a partir do estabelecimento do Plano Real, o qual favoreceu um conjunto expressivo de reformas na estrutura administrativa do Estado e privatizações ao longo de seus governos (Rodrigues; Jurgenfeld, 2019; Singer, 1999).

As mudanças impostas pelo neoliberalismo vêm acompanhadas de uma retórica enfática, que insiste na necessidade de “redução do tamanho do Estado”. Em um primeiro momento, esse elemento costuma ser equivocadamente interpretado como a mera “retirada” do Estado da economia, condição para que o país possa se inserir na nova configuração do capitalismo internacional. É preciso ressaltar, entretanto, que essa regra não é universal, pois em cada conjuntura isso se expressa de maneira distinta, em decorrência dos processos sociopolíticos vivenciados por diversas regiões do mundo. Isso significa que concretamente esse ideário se consolida de maneira contraditória.

Com efeito, ao mesmo tempo que a ascensão neoliberal significou um contraponto ao Estado de bem-estar social e o desmonte de diversas de suas instituições no contexto do norte global, na América Latina e nos países de capitalismo dependente, ela assinalou uma intensificação da atuação do Estado. Nesse contexto, houve uma reconfiguração e intervenção estatal a fim de atender os interesses hegemônicos do capitalismo global pelo aumento da repressão do Estado dependente diante de levantes e movimentos sociais contrários à pauperização da vida sob o SA neoliberal, dada a particularidade do capitalismo latino-americano. De acordo com Reyes,

Em seu movimento real, o capitalismo latino-americano segue tendências qualitativamente diferentes, entre as quais se destacam que a superexploração é a forma predominante de exploração da força de trabalho, que há transferências sistemáticas de mais-valia para o exterior através de trocas desiguais e que sua reprodução é marcada por uma quebra no ciclo do capital (Reyes, 2022, p. 365).

Como consequência desses elementos estruturais, a implantação do neoliberalismo tem como desdobramento a deterioração das condições de vida da classe trabalhadora, deixando uma margem muito pequena para o atendimento das demandas reivindicadas pelos trabalhadores. De modo que acaba ocorrendo um processo de profunda concentração de riqueza,

potencializando os conflitos de classe e as forças de coerção e opressão dos Estados dependentes, como por exemplo, pela criminalização das resistências populares (Brettas, 2017).

Dado esse contexto, uma tendência que se manifesta fortemente no contexto latino americano é o caráter interventivo do Estado, sobretudo diante de crises. Isto também ocorre nos países centrais, entretanto “[...] a diferença é que nos elos mais fracos da cadeia imperialista, muitas destas crises tendem a vir de fora e a assumir grandes proporções internamente, o que demanda uma atuação mais ofensiva para dirimir seus desdobramentos [...]” (Brettas, 2017, p. 56).

Em outras palavras, o neoliberalismo corresponde a uma determinada configuração das relações de poder, em que o capital financeiro, expressando-se por meio do aparelho estatal, joga um papel central (Duménil; Lévy, 2005). A avaliação acerca do modo como essas políticas se desenvolvem em cada realidade precisa ser realizada criticamente, a fim de que possamos apreender as particularidades da experiência neoliberal em diversas regiões do sul global.

O Estado, sob o contexto do neoliberalismo, precisa responder às necessidades do sistema capitalista global. Neste sentido, um conjunto de medidas são necessárias para responder ao imperativo da acumulação. As políticas públicas constituem importantes expressões e são desdobramentos das funções do Estado e da atuação dos governos. Enquanto uma das principais esferas de efetivação da ação do Estado capitalista na sociedade, elas estabelecem-se como mediações que visam garantir o desenrolar das relações entre Estado e governos e os outros componentes da estrutura social (Mascarenhas, 2009; Mészáros, 2002).

Compreender o neoliberalismo e sua expressão político-ideológica, o neoconservadorismo², considerando as dimensões de

² Refere-se a um movimento intelectual e político, que se desenvolve a partir dos anos 1950, tendo os Estados Unidos como seu epicentro. Aliado ao processo de neoliberalização implementado no último quarto do século XX, o

suas transformações em uma perspectiva global, é fundamental para analisarmos as raízes deste projeto político. Isto porque, o conjunto de relações de poder que perpassam os Estados e os aparelhos privados de hegemonia que avançam na implementação desta agenda nas periferias do sistema (FMI e Banco Mundial), fornece elementos que permitem compreender quais as reais intenções por trás das agendas de modernização. A reivindicação do conceito de Sistema de Acumulação se dá justamente por entender o caráter de mudança estrutural, com suas formas político-institucionais próprias, além da mudança nas relações de poder e os novos compromissos do atual modo de existir do capital. Operando os conceitos em conjunto, podemos ter uma real dimensão da ofensiva enfrentada pelos trabalhadores e camadas mais pobres da sociedade.

Desse modo, o neoliberalismo educacional também não pode ser interpretado como um mero conjunto de políticas, dado o fato de que as reformas e seus atores se articulam e constroem diversos caminhos para se tornarem hegemônicos. É nos marcos dessa agenda, tendo em vista a adequação do país às políticas neoliberais, que surge a Nova Gestão Pública (NGP), sendo um de seus marcos institucionais as leis que facilitaram as parcerias com atores privados para gerir políticas públicas através de terceirizações pela publicação das leis federais nº 9.637/98 e nº 9.790/99, que regulamentam as Organizações Sociais (OS) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), fortalecendo a legitimidade do setor público não estatal, ou terceiro setor³, enquanto elemento crucial que

neoconservadorismo pretendeu oferecer uma resposta totalizante à crise estrutural do sistema capitalista, a partir de discursos e práticas políticas calcadas em uma concepção hipermercantilizada da sociabilidade, sendo os atores desse campo bastante eficazes em impor seu ideário aos grupos políticos dirigentes nas democracias liberais em todo o mundo (Dalio, 2021).

³ A noção de público não estatal é discutida por Bresser-Pereira e Grau (1999) e consiste na ideia de que a crise do Estado poderia ser superada por um modelo de administração pública, considerado pelos autores como mais eficiente, isto é, o setor público não estatal, também tratado como “terceiro setor” pela literatura do campo das políticas públicas. Apesar de terem surgido em momentos

guiaria diversas mudanças institucionais ocorridas no período. Isso vai influenciar diretamente os planos de Reforma do Estado do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) ao longo da era FHC, bem como a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). O plano representa um importante marco institucional no período, do qual decorreram diversas transformações na atuação do Estado na sociedade brasileira.

A privatização é um dos elementos-chave da constituição do neoliberalismo no Brasil. Elemento este, que juntamente com as reformas tributária, previdenciária e administrativa, possibilitou a inserção do país nos programas de ajuste estrutural neoliberal na América Latina, o que por sua vez, acabou naturalizando e nacionalizando os interesses hegemônicos das classes dominantes naquele período. Contudo, sobretudo se queremos entender adequadamente as políticas neoliberais para a educação, é importante compreender que aqui a noção de privado não necessariamente significa simplesmente a venda das propriedades e empresas do Estado para o capital privado nacional e internacional (Machado, 2022).

O termo refere-se também ao viés empresarial e privatista adotado pelos agentes da NGP, calcados nos princípios da economia neoclássica e na teoria do capital humano, bem como sua relação com a instrumentalização e mercantilização da educação na América Latina, no processo de reprodução do sistema capital. Entendemos, concretamente, que “privatizar não significa [apenas] ‘afastamento’ do Estado e sim, em alguns casos, participação decidida de um aparelho governamental, ele mesmo privatizado,

distintos da história, o setor é compreendido pelas Organizações da Sociedade Civil (OSC) surgidas nos anos 1960, as Organizações Sociais (OS) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), surgidas no fim dos anos 1990. Essas instituições consistem em pessoas jurídicas de direito privado, supostamente sem fins lucrativos e se dedicam a atuar em diversas áreas da política social, como saúde, educação, segurança pública, assistência social, meio ambiente, sistema socioeducativo etc.

que opera em benefício dos grupos e corporações” (Gentili, 2001, p. 87). Para apreender a particularidade das reformas neoliberais da educação sob o capitalismo dependente e sua profunda relação com os movimentos empresariais da NGP, é importante ter essa dimensão estabelecida.

Estado neoliberal e políticas públicas de educação no Brasil

No Brasil, tais iniciativas, que se perfilam no campo político-ideológico neoconservador, têm se consolidado através de um pacote de contrarreformas que se articulam em torno de um projeto hegemônico de mercantilização dos sistemas públicos de educação. Essa investida se constitui em um movimento que, dentro da literatura das políticas educacionais, é conceitualizado enquanto “Reforma Empresarial da Educação” (Freitas, 2018), ou “Empresariamento da Educação de Novo Tipo” (Motta; Andrade, 2020).

De acordo com Motta e Frigotto (2017), nos últimos anos o país viveu um conjunto de transformações em termos de política econômica e educacional, com destaque para a Emenda Constitucional nº 95 (teto dos gastos), a Medida Provisória nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e o Projeto de Lei (PL) nº 867/2015 (Projeto Escola sem Partido).

Recentemente, o PL nº 5230/2023, que busca atualizar a proposta da lei do Novo Ensino Médio, mantendo seu viés neoconservador e empresarial, foi aprovado na câmara dos deputados e segue para o senado (Agência Câmara de Notícias, 2024). Ademais, podemos mencionar a proposta do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se, que colocou no debate público a possibilidade de implementação de contratos de transferência de gestão de Instituições Federais de Ensino para o modelo de administração por Organizações Sociais (Silva Júnior; Fargoni, 2020).

Com efeito, ações semelhantes têm se sucedido repetidamente em diferentes instâncias decisórias do Estado brasileiro, apontando

para uma intensa disputa sobre os rumos do sistema educacional no país, conforme destacado em matéria recente publicada pela Agência Pública (2024)⁴. Segundo a reportagem, essa arremetida neoconservadora busca responder à frustrada participação de forças sociais alinhadas ao projeto empresarial na Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em janeiro de 2024, ocasião em que a extrema direita não conseguiu eleger representação significativa para a etapa nacional que pudesse influenciar os debates acerca do futuro Plano Nacional de Educação (PNE), principal objetivo dos colóquios temáticos da CONAE deste ano.

Nesse processo de disputa em torno das políticas educacionais, as forças neoconservadoras têm atuado em diversas frentes, buscando não apenas impactar as políticas públicas, mas também influenciar governos estaduais e municipais, além de parlamentares da extrema-direita, ou seja, organizam-se por dentro e por fora do Estado a fim de construir legitimidade para suas pautas. Com o início dos debates sobre o PNE 2024-2034, as disputas e tratativas na cena política voltadas ao empresariamento da educação básica se acirram.

Em relação aos Projetos de Lei encabeçados pelo campo neoconservador, algumas de suas propostas impactam diretamente a estrutura de funcionamento regular das escolas, uma vez que buscam implementar sistemas de controle e vigilância que vão muito além do policiamento e da ronda nas escolas públicas e privadas, recomendando-se por exemplo o porte de armas por docentes em sala de aula. Há ainda diversos projetos que se somam ao já conhecido Movimento Escola sem Partido, com destaque aos PLs 198/2023, 450/2023, 466/2023, e 601/2023, apresentados por parlamentares da extrema-direita, fundamentalistas religiosos e por

⁴ Cf. QUEIROZ, D. Agência Pública. *Educação é o principal foco de projetos de lei conservadores na Câmara*: parlamentares católicos e evangélicos apresentaram 322 proposições com essa temática em 2023. 2024. Disponível em: <https://apublica.org/2024/03/educacao-e-principal-foco-de-projetos-de-lei-conservadores-na-camara/>.

integrantes do Movimento Brasil Livre (MBL), que visam, entre outras coisas, alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 a fim de proibir o uso da linguagem neutra por professores nas escolas. Em outras palavras, apesar de não terem impactado o debate realizado na CONAE, o campo neoconservador tem se articulado firmemente por diferentes vias estratégicas para levar adiante a agenda da extrema-direita para a educação.

Já no cenário político do Estado de Goiás, essa disputa em torno da educação se expressa em diversas estratégias de inserção de agentes privados nos sistemas de ensino. Conforme adverte Machado (2022), existem projetos que impactam a gestão do sistema escolar, como a proposta de gestão por Organizações Sociais (OS), assim como projetos que visam reconfigurar o currículo e a oferta do ensino; todos, aliás, comprometem diretamente a estrutura e as condições dos trabalhadores da educação goiana. Diversos institutos, empresas, associações e fundações vêm estabelecendo parcerias com o Estado.

Conforme esclarece Freitas (2018), o neoliberalismo não pode ser compreendido como um mero conjunto de políticas. As reformas constroem diversos caminhos para se tornarem hegemônicas. Em seu conjunto essas políticas de reforma constituem, na prática, a tradução do ideário liberal-conservador no qual convergem o movimento de reformas neoliberais e conservadoras no Brasil contemporâneo, que tem raízes político-econômicas no capitalismo dependente; estão, ademais, diretamente relacionadas com os processos de precarização e pauperização dos trabalhadores (Motta; Frigotto, 2017; Silva Júnior; Fargoni, 2020).

Nessa fase contemporânea do capitalismo, os interesses privatistas do empresariado, representados por aparelhos privados de hegemonia, dentre os quais institutos e corporações educacionais têm atuação destacada, consubstanciam-se na perspectiva da chamada Nova Gestão Pública (NGP). Termo originalmente criado por Christopher Hood nos anos 1990, a NGP tem como premissa a defesa da ideia de Estado Efetivo. Nessa

acepção, o Estado é concebido não mais como um árbitro dos interesses em disputa na cena política, mas sim “[...] um parceiro de interesses empresariais na concorrência econômica mundial” (Pereira, 2022, p. 56). Nesse sentido, os Estados nacionais deveriam agir de modo a converter seus territórios em espaços abertos, atrativos e vantajosos ao capital privado nacional e internacional.

A NGP defende como seus eixos principais a terceirização e a privatização de serviços estatais, além de auxiliar na criação de mecanismos para facilitar a abertura do fundo público a organizações empresariais, o que responde ao imperativo da acumulação capitalista a que estão submetidos os países latino-americanos. Essa nova concepção da relação público-privado contribuiu na reconfiguração dos Estados nacionais a partir dos anos de 1990, o que conferiu características específicas ao seu desenvolvimento, bem como às políticas sociais aqui implementadas. Os países de capitalismo periférico e dependente tendem a se integrar na economia global sob influência de um conjunto de determinações e sobredeterminações que estruturam a forma concreta das relações de classe, os padrões de desenvolvimento e as tendências no campo político experimentados pelo continente (Pereira, 2022; Reyes, 2022; Brettas, 2017).

A ofensiva neoconservadora contra a educação pública: despolitização e mercantilização da educação goiana

Como vimos na seção anterior, a condição dependente e periférica do capitalismo brasileiro ressoa diretamente na configuração das políticas educacionais, já que a educação é também uma das instâncias de reprodução da sociabilidade capitalista. Logo, para entender a política de educação é preciso compreender quem elabora as políticas educacionais e as estratégias que empreendem nas disputas que ocorrem na cena política (Dalio, 2021; Avelar, 2019; Freitas, 2018).

Essas estratégias constituem, na verdade, um movimento político-ideológico da Reforma empresarial da educação (Freitas,

2014, 2018) ou Empresariamento da Educação de Novo Tipo (Motta; Andrade, 2020). Dentre as diversas definições possíveis, a apresentada por Diane Ravitch (2013) acerca do movimento de reforma educacional nos Estados Unidos sintetiza bem a posição dos grupos empresariais sobre a educação pública. Para a autora, a adoção do termo “reforma” pelos neoconservadores e neoliberais tem motivação puramente instrumental, uma vez que ela apresenta uma maior aceitação no discurso público, embora a real intenção dos reformadores seja transformar a educação em um setor empreendedor da economia. Trata-se de um poderoso movimento político-empresarial. Nas palavras da autora:

[...] as raízes desse movimento de reforma podem ser atribuídas a uma ideologia radical que tem uma desconfiança fundamental em relação à educação pública e uma hostilidade ao setor público em geral. O movimento de ‘reforma’ é na verdade um movimento de ‘reforma empresarial’, financiado em grande parte por grandes fundações, gerentes de fundos hedge de Wall Street, empreendedores e o Departamento de Educação dos EUA. O movimento está determinado a cortar custos e maximizar a concorrência entre escolas e entre professores (Ravitch, 2013, *apud* Freitas, 2018, p. 39).

Ao se inserirem no processo de elaboração das políticas públicas, esses atores que por muitas vezes passam despercebidos, disputam o sentido e a finalidade os quais devem assumir os sistemas educacionais. Com foco no lucro e eficiência, muitas vezes as questões pedagógicas aparecem em segundo plano, ou sequer são discutidas, ficando a discussão somente no terreno da gestão eficiente, cumprimento de metas e estabelecimento de taxas de retorno dos investimentos em educação.

De acordo com Avelar (2019), a disputa centra-se na flexibilização das fronteiras entre público e privado, onde no processo de disputa ecoa a oposição entre uma visão de educação como um bem público, com sua gestão voltada para servir ao público e uma visão privada, que compreende a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico. Para a autora, essa relação se expressa no conflito de projetos que permeiam a

política, a pedagogia, a gestão e também o ensino em um debate entre grupos que promovem politização e despolitização das políticas educacionais.

Os agentes da NGP no Brasil, desde os anos 1990, estabeleceram uma complexa cadeia de governança em rede, onde diversos agentes públicos e privados se organizam em relações dinâmicas e voláteis em que governo, mercado e grupos filantrópicos colaboram para a elaboração de políticas educacionais. Esses agentes defendem que a educação seja um tema técnico, podendo ser facilmente solucionado pela burocracia administrativa e gerencial, sendo essa uma nova tendência internacional na gestão pública (Avelar, 2019).

Em 2011, Marconi Perillo implementou o “Pacto pela Educação”, programa que orientava a reforma educacional da rede estadual de ensino. Também conhecido como “Pacto Empresarial pela Educação”, condensou as disputas pelas políticas educacionais no estado. A análise dos processos de transformação social e desenvolvimento neoliberal em Goiás, sobretudo após a liberalização e desregulamentação da economia brasileira, “não pode desconsiderar nenhum momento que a educação formal é parte estrutural deste processo, sendo uma das condições gerais necessárias à reprodução ampliada do capital na lógica da acumulação flexível” (Almeida, 2018, p. 114).

As reformas implementadas na educação a partir de 2011 têm sido constantemente justificadas a partir dos aspectos julgados positivos dessas reformas, sendo o desenvolvimento econômico um dos principais argumentos dos reformadores, que enfatizam a necessidade de inovação técnica e tecnológica constante. Nesse contexto, a educação é apontada como elemento essencial para promoção desse projeto político.

O Pacto Empresarial pela Educação foi apresentado em 2011 e contou com a presença de empresários, imprensa, gestores da iniciativa pública e privada, de dirigentes e de fundações privadas, além de representantes do Movimento Brasil Competitivo (MBC). O documento foi elaborado em parceria com a Bain & Company,

uma empresa privada de consultoria, historicamente conhecida por apoiar a indústria, o comércio, o agronegócio e organizações educacionais privadas com o objetivo central de transformar a educação segundo a lógica do empreendedorismo e da competitividade. É importante destacar também que o pacto foi patrocinado pela Mitsubishi, Hyundai, CAO, Cargill, e contou com apoio da Fundação Banco Itaú Social, Instituto Unibanco (IU), Fundação Jaime Câmara, Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia, Movimento Brasil Competitivo (MBC) e do Movimento Goiás Competitivo (MGC) (Almeida, 2018).

Desse modo, as políticas e reformas educacionais originadas através do Pacto pela Educação expressam intimamente com os interesses de importantes agentes da promoção do Sistema de Acumulação neoliberal na América Latina, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)⁵, Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), as organizações envolvidas no programa Todos pela Educação e também a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA)⁶ (Almeida, 2018).

O programa apresentado se baseava em cinco pilares: valorização docente; adoção de práticas de ensino com alto impacto na aprendizagem; redução da desigualdade educacional; estabelecimento de um sistema de remuneração por mérito; e realização de reformas na gestão. Logo em seguida ao anúncio do Pacto, o estado de Goiás anunciou dois modelos de avaliação

⁵ O BID é um banco internacional criado com o propósito de financiar projetos de desenvolvimento econômico, institucional e social e promover a integração regional na América Latina e Caribe.

⁶ De acordo com Almeida “A REDUCA é formada por organizações sociais de 14 países latino-americanos e se apresenta com o objetivo de participar ativamente dos processos e práticas educativas formais e contribuir para a construção das políticas educacionais dos países da América Latina. A rede foi formada no Brasil, no dia 16 de setembro de 2011, quando os países participantes assinaram a Declaração de Brasília. Sua organização parte da ideia de resolver as questões sociais como pobreza, desigualdade e discriminação por meio da educação escolar inclusiva, equitativa e de qualidade total” (Almeida, 2018, p. 125).

externa. Analisando os cinco pilares, Domiciano e Cossetin (2021) explicam que o estado se utilizou de prêmios para estudantes e docentes que se destacavam nos resultados das avaliações de desempenho, o que afetou diretamente o Plano de Carreira dos professores estaduais, que perderam a gratificação por titulação e começaram a ser premiados por resultados alcançados nas provas estaduais.

Apesar de o Pacto ter se originado em torno da escolarização goiana, seu movimento real é maior e mais abrangente do que os documentos e projetos do Pacto em si. A partir dele, diversas mudanças são empreendidas na educação do Estado, sobretudo com relação à militarização e precarização das escolas e do trabalho docente, preparando o caminho para a privatização via Organizações Sociais (OS), que serão discutidos adiante (Almeida, 2018; Domiciano; Cossetin, 2021; Freitas, 2014, 2018). Isto é, o Pacto é, sobretudo, empresarial e expressa também a política educacional do Estado de Goiás, marcada pelo entrelaçamento entre as esferas pública e privada “em níveis que abrangem o regional, o nacional e o internacional, envolvendo o governo Marconi Perillo, grupos de empresários e os interesses dos organismos internacionais” (Almeida, 2018, p. 126).

Podemos avaliar que o Pacto pela Educação é uma dentre outras dimensões que constituem um conjunto de políticas de desestatização em Goiás. Estas se iniciam ao término dos anos 1990, quando Marconi Perillo (PSDB) assume o governo e implementa medidas de reestruturação do governo estadual, ajuste fiscal, além de mudanças nas condições de trabalho dos servidores públicos e nas políticas de atendimento ao cidadão. Nesse período, o Banco do Estado de Goiás (BEG) foi vendido por R\$665 milhões para o Banco Itaú (Souza; Flores, 2017, 2018).

Em relação às OS no Estado de Goiás, a lei nº 15.503/2005 estabelece e fixa os critérios para a seleção e define as áreas em que as OS poderão atuar. Inicialmente, a lei previa a atuação apenas nos setores de “ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação do meio ambiente, cultura,

saúde e assistência social” (Goiás, 2005). No entanto, modificações feitas entre 2014 e 2016 ampliaram as possibilidades de atuação das OS para praticamente todas as áreas do serviço público. As mudanças empreendidas na legislação visavam subsidiar e facilitar, do ponto de vista jurídico, a ampliação das reformas neoliberais feitas nos governos Marconi.

Além disso, com o Decreto nº 8.441/2015, houve a criação de um Grupo de Trabalho destinado a executar as medidas necessárias para a implementação das OS na gestão da Educação. Inspirado no modelo estadunidense de terceirização da educação, as chamadas *charter schools* (Freitas, 2018), o projeto de transferência de gestão das escolas previa, inicialmente, abarcar somente a região de Anápolis, para posteriormente ampliar a política para toda a rede estadual de ensino. Outro ponto importante a mencionar, diz respeito à parceria firmada entre o Estado de Goiás com o Banco Mundial⁷ – um importante agente de difusão da NGP nos países do sul global – que foi efetivada através de um termo de cooperação, com o objetivo de desenvolver e implementar o projeto de gestão por OS nas escolas da rede estadual (Goiás, 2016).

Entre 2015 e 2017 foram publicados seis editais para selecionar as OS que iriam atuar na política. Esse processo foi marcado por disputas de diversos agentes públicos, privados, além de movimentos sociais contrários à implementação da política (Machado, 2022).

Desde o chamamento público para entidades se qualificarem como Organizações Sociais (Goiás, 2015), houve ampla manifestação por parte de estudantes da rede estadual de ensino, pelo movimento “Secundaristas em Luta”, que ocuparam 27 escolas em diversas cidades, além de professores do Estado,

⁷ Para uma análise detalhada da relação entre Banco Mundial e as OS na educação goiana, ver: MACHADO, Noah de Melo. *O Banco Mundial e as Organizações Sociais na Educação: o avanço do neoliberalismo no Estado de Goiás*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Formosa, 2022.

docentes e discentes da Universidade Federal de Goiás (UFG) que se posicionaram contra a política, pois a consideravam bastante danosa à educação. A atuação dos estudantes também compreendeu um enfrentamento direto com o Estado, através de protestos, ocupações e manifestações ocorridas ao longo de todos os chamamentos públicos, onde a associação entre sindicatos, estudantes organizados, professores e estudantes universitários, contribuiu para dar visibilidade para a pauta no debate público, além de terem acionado o Ministério Público, dadas as inconstitucionalidades e irregularidades da proposta. Nos processos que se seguiram, as irregularidades apontadas pelo ministério público foram as seguintes:

Ausência do princípio da gestão democrática do ensino, a possibilidade do uso indevido de recursos do Fundeb, o prazo excessivo dos contratos a serem firmados (12 anos no total), os valores por alunos díspares no edital, além da ausência do devido credenciamento e idoneidade das OSs até então selecionadas (Ministério Público do Estado de Goiás, 2016).

Conforme descrito na decisão da juíza Eliana Xavier Jaime, ficou comprovado, de forma inequívoca, que o Governo do Estado de Goiás e a SEDUCE não se esforçaram para modificar os itens recomendados pelo MP-GO em fevereiro de 2016 para a escolha adequada da OS que seria responsável por gerir as escolas de Anápolis-GO (MPEG, 2016). Outros estudos sobre o financiamento da educação e a implementação das OS indicam que o Estado de Goiás possui erros graves na contabilização das receitas e despesas com educação, que acabam fazendo com que chegue menos dinheiro à educação. O que, tendo em vista o histórico de problemas com relação ao financiamento da educação goiana, faz inferir que a política de gestão por OS poderia aprofundar ainda mais os problemas que já existem (Cristina, 2017; Davies, 2010).

Sobre a precarização dos trabalhadores da educação, outro aspecto relevante é que na minuta do contrato de gestão, no que se refere ao quantitativo de profissionais concursados que deveriam ser mantidos neste modelo em seu quadro docente, estabelece que

“no mínimo, 30% (trinta por cento) dos profissionais do magistério pertencentes ao quadro efetivo da SEDUCE. O restante da mão de obra necessária deverá ser contratado, sob regime da CLT” (Goiás, 2015, p. 71).

Propor que 70% do quadro de educadores seja composto por servidores terceirizados escancara a proposta de precarização e pauperização do trabalho docente em curso no Estado Goiás. Desse modo, a proposta aprofundaria um problema que já vem se desdobrando desde o Pacto Empresarial pela Educação, pois de acordo com o mapeamento da inserção do setor privado nas redes estaduais de educação, entre 2011 e 2018, o percentual de professores não concursados em exercício docente no Estado aumentou de 2% no início do período, para 50% ao final do último mandato de Marconi Perillo. Ou seja, no período supracitado houve um aumento de 48% no percentual de servidores atuando sob o regime de contratos temporários na rede pública de educação do Estado de Goiás (Domiciano; Cossetin, 2021). No que se refere à situação dos demais servidores da educação, a minuta do contrato diz que entre 0% e 100% do quadro de servidores técnicos (manutenção, limpeza, vigilância, merendeiras etc.) pode ser contratado exclusivamente pela OS (Goiás, 2015).

Este quadro nos permite sugerir o uso do contrato temporário como estratégia de substituição da força de trabalho visando a redução de custos para o Estado. Desse modo, reiteramos que a política de gestão por OS não apenas não resolve, mas aprofunda o problema da precarização do magistério promovido pelo Pacto Empresarial pela Educação.

Mesmo depois de diversos editais terem sido barrados pelo Ministério Público, após decisão do Tribunal de Contas do Estado de Goiás (TCE-GO), o governo seguiu com editais de chamamento, com o objetivo de implementar OS na administração das escolas, dos Centros de Atendimento Socioeducativo (CASE) e das Escolas Técnicas Estaduais (ETEC). Atualmente no Estado de Goiás, vigora o modelo de gestão por OS implementado na administração dos hospitais estaduais, no

CASE de Anápolis, nos Institutos Tecnológicos de Goiás (ITEGO) e na Orquestra Filarmônica de Goiás.

Considerações Finais

O modelo de gestão por OS se apresenta como uma das múltiplas estratégias de construção e avanço da hegemonia neoliberal no Estado de Goiás e no Brasil. Envolve e articula tanto interesses dos grandes representantes do capital global que se utilizam da Nova Gestão Pública enquanto fórmula para levar adiante a agenda neoconservadora para a educação, quanto os interesses da classe trabalhadora em termos de garantia do direito à educação. Ainda que a política de gestão por OS não tenha sido completamente implantada no Brasil, nossa pesquisa demonstra o modo como esse projeto já avança no país desde os anos 1990 e alerta sobre os riscos que essa agenda traz às condições de vida da população mais fragilizada.

A consolidação do SA neoliberal a nível global exigiu a quebra de valores e princípios democráticos conquistados pelos movimentos sociais e garantidos nas constituições dos países. Os Planos Diretores das Reformas dos Estados e os Programas de Ajuste Estrutural tiveram o papel de promover a liberalização das economias. Mas a liberalização não se limitou aos programas de ajuste e as reformas amplas, pois diversos grupos educacionais com viés empresarial vislumbravam a difusão de suas visões de mundo e também seus negócios nas economias periféricas. No que tange à educação e as disputas em torno do sentido e finalidade dos sistemas educacionais, a disputa é intensa e seu enfrentamento por aqueles que acreditam em uma educação pública, gratuita, de qualidade, universal e de gestão coletiva têm papel fundamental na defesa dos direitos sociais historicamente conquistados pelos movimentos sociais.

A educação é um fenômeno muito mais complexo do que defendem os liberais, esta não deve se reduzir ao terreno da pedagogia e da escola. Ao contrário, ela deve sair às ruas e aos espaços

públicos, isto é, se abrir para o mundo. A educação entendida de forma verdadeiramente ampla é definida como o processo de internalização pelos sujeitos “da legitimidade do posto que lhes foi atribuído na hierarquia social, juntamente com as suas ‘próprias’ expectativas e as formas de conduta ‘certas’ mais ou menos explicitamente estipuladas nessa base” (Mészáros, 2008, p. 44).

Em outras palavras, a educação é um elemento fundamental na reprodução da estrutura de classes na sociedade capitalista. Uma educação que se propõe verdadeiramente libertadora busca romper com a lógica dominante do sistema e não a aprofundar. Isto é, não se reduz apenas a negar o que está posto, mas a construir uma alternativa concretamente sustentável ao que já existe. Além de criticar e combater as contrarreformas, é preciso pautar alternativas ao sistema de educação neoliberal e suas falsas soluções para os problemas do sistema de ensino.

Nesse sentido, diversos movimentos de educação popular e experiências exitosas de educação, como as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o modelo de ensino médio dos Institutos Federais, são iniciativas do Estado e da sociedade que visam construir uma educação contra-hegemônica e humanizadora. Experiências essas que poderiam contribuir muito mais na composição de novos modelos para o sistema de ensino brasileiro do que o verdadeiro desmonte do currículo e precarização das condições de trabalho que temos vivenciado na política educacional nos últimos anos.

Como se viu, a proposta de gestão por OS e os demais projetos privatistas possuem diversos elementos que priorizam a lógica da mercadoria e da pseudo eficiência na gestão dos recursos educacionais, em detrimento dos direitos mais básicos dos trabalhadores da educação, bem como dos estudantes atendidos pela política educacional do Estado de Goiás. É preciso investir esforços e capacidade técnico-científica na composição de uma política pública engajada, amparada pelos interesses fundamentais dos trabalhadores e das pessoas mais fragilizadas pelo capitalismo neoliberal.

Referências

- ALMEIDA, R. P. **Armadilhas no labirinto: escolarização e trabalho docente desafiados pelo Pacto da Educação em Goiás.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- AVELAR, M. O público, o privado e a despolitização das políticas educacionais. *In: CÁSSIO, Fernando (Org.). Educação contra Barbárie: por escolas democráticas e a liberdade de ensinar.* São Paulo: Boitempo, 2019. p. 73-82.
- BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, Núria. C. Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. *In: BRESSER-PEREIRA, Luís. C. O Público Não-Estatal na Reforma do Estado.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 15-48.
- BRETTAS, T. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. **Temporalis**, v. 17, n. 34, p. 53-76, 2017.
- DALIO, D. J. Neoconservadorismo, política e crise: ideias-força e estratégias de ação. **Pensata**, v. 9, n. 2, 2021.
- DAVIES, N. A Fiscalização Pelos Tribunais de Contas de Goiás das Receitas e Despesas Vinculadas à Educação. **Revista Inter Ação**, v. 35, n. 2, p. 437-460, 2010.
- DOMICIANO, C.; COSSETIN, M. Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018). *In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (Org.). Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018).* São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 194-221.
- DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. O neoliberalismo sob a hegemonia norte-americana. *In: CHESNAIS, F. (Org.). A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências.* São Paulo: Boitempo, 2005. p. 85-108.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOIÁS, S. **Aviso de Chamamento Público Nº 001/2016 - Seleção de Organização Social qualificada em Educação.** [S.l.]: [s.n.], 2015. GOIÁS, S. Convocação para qualificação de entidades como organização social de educação. Goiânia: [s.n.], 2015. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Convoca%C3%A7%C3%A3o%20OS%20PDF.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

GOIÁS. **Convocação para qualificação de entidades como organização social de educação.** Goiânia: [s.n.], 2015. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Convoca%C3%A7%C3%A3o%20OS%20PDF.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

GOIÁS. **Governo de Goiás busca aprimorar Lei das OS.** Governo de Goiás, 29 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.casacivil.go.gov.br/post/ver/209705/governo-de-goias-buscaaprimorar-lei-das-oss>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

GOIÁS. Lei nº 15.503, de 28 de dezembro de 2005. - Relação das entidades qualificadas como organizações sociais no Estado de Goiás. Disponível em: <<https://www.saude.go.gov.br/files/ostransparencia/hugo-ints/informacoesgerais/legislacao-aplicavel/LEI%20N%2015.503,%20DE%2028%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202005.pdf>> acesso em: 25 nov. 2021.

GOIÁS. Seduc. Secretaria de Estado da Educação. **Comitiva da Seduce vai aos EUA para discutir Educação.** 2016. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/professora-trabalha-pensamento-computacional-com-criancas-de-3-anos/>. Acesso em: 25 dez. 2021.

MACHADO, N. de M. **O Banco Mundial e as Organizações Sociais na Educação: o avanço do neoliberalismo no Estado de Goiás.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Formosa, 2022.

MASCARENHAS, Â. C. B. Governos “Pós-Neoliberais” na América Latina e a Educação. **Inter Ação**, v. 34, n. 1, p. 221-229, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

Ministério Público do Estado de Goiás. **Juíza acolhe pedido do MP e suspende edital de chamamento de OSs para assumir gestão de escolas**. 2016. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portal/noticia/juiza-acolhe-pedido-do-mp-e-suspende-edital-de-chamamento-de-oss-para-assumir-gestao-de-escolas>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1-13, 2020.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 1 abr. 2017.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial no Brasil (1990-2020)**. 1ed. Curitiba: Appris, 2022.

QUEIROZ, D. Agência Pública. **Educação é o principal foco de projetos de lei conservadores na Câmara**: parlamentares católicos e evangélicos apresentaram 322 proposições com essa temática em 2023. 2024. Disponível em: <https://apublica.org/2024/03/educacao-e-principal-foco-de-projetos-de-lei-conservadores-na-camara/>.

REYES, C. Uma teoria marxista da dependência? Notas sobre o lugar da teoria marxista da dependência no projeto teórico geral da crítica da economia política. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 14, n. 1, p. 361-372, 2022.

RODRIGUES, C. H. L.; JURGENFELD, V. F. Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC). **Economia e Sociedade**, v. 28, n. 2, p. 393-420, ago. 2019.

SAAD FILHO, A. Neoliberalismo: uma análise marxista. **Marx e o Marxismo - Revista do NIEP-Marx**, v. 3, n. 4, p. 58-72, 20 ago. 2015.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil**: neoliberalismo versus democracia. São Paulo: Boitempo, 2018.

SILVA JÚNIOR, J. R. S.; FARGONI, E. H. E. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

SINGER, P. A raiz do desastre social: a política econômica de FHC. *In*: LESBAUPIN, I. (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do Governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-40.

SOUZA, F. A. de; FLORES, M. M. L. Organização social de educação e seu financiamento: a nova panaceia para educação de Goiás? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 3, p. 798-825, 28 set. 2018.

SOUZA, F. A. de; FLORES, M. M. L. Uma análise sobre a implementação das Organizações Sociais nas escolas de Goiás: Os recursos públicos em questão (An analysis on the implementation of the Social Organizations in schools of Goiás: The public resources in question). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, p. 217-229, 2017.

O Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): instrumentos da razão neoliberal na educação

Kamylla Pereira Borges
Cláudia Helena dos Santos Araújo

Apresentação:

Esse capítulo tem como objetivo promover uma reflexão sobre o papel da Lei 13415/2017 e da BNCC como instrumentos da razão neoliberal na educação brasileira. Para isso, realizamos um estudo teórico por meio de revisão bibliográfica e análise documental. O neoliberalismo é uma razão global que atua em três frentes principais: política, econômica e social produzindo relações sociais, maneiras de viver e subjetividades. Daí a importância da educação nesse contexto, a fim de construir um ser humano adequado aos princípios neoliberais. Para formar esse sujeito neoliberal a categoria chave atualmente é o empreendedorismo. No Brasil, esse ideal de formação do sujeito empreendedor na educação apareceu oficialmente a partir das últimas reformas das políticas educacionais: Lei nº 13.415/2017, o chamado novo ensino médio, e a BNCC.

O empreendedorismo é fundamentado na priorização do individualismo e a busca por lucro pessoal, em uma roupagem nova da ideia de meritocracia, essa concepção escamoteia o papel do sistema na produção das desigualdades sociais ampliando a exclusão e marginalização sociais. Outro ponto crítico é a precarização do trabalho, uma vez que a formação dos estudantes estará pautada no empreendedorismo, mais e mais jovens irão adentrar o mundo do trabalho assumindo riscos em trabalhos com

péssimas condições, sem garantias, estabilidade ou proteção da legislação trabalhistas. Nessa lógica, o papel do Estado para garantir a justiça social é minimizado e reforçado o individualismo, concorrência e a competição, perpetuando um sistema que aprofunda as desigualdades educacionais, sociais e econômicas.

Introdução

A Lei nº 13.415/2017, Reforma do ensino médio, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgem em um contexto histórico e econômico específico no Brasil. Em 2016, a presidente eleita democraticamente Dilma Rousseff foi destituída de seu cargo através de um golpe jurídico parlamentar. Em seu lugar assumiu a presidência o então vice Michel Temer. Temer (2017-2018) entra com um objetivo muito claro: atender as demandas da direita conservadora brasileira que estava insatisfeita com o governo neodesenvolvimentista de Rousseff.

O Brasil inicia então um período de nova ofensiva neoliberal, mais dura e impiedosa do que a onda dos anos de 1990. Reformas foram deflagradas de forma autoritária visando adequar o país à austeridade fiscal defendida pelos arautos do neoliberalismo como a única maneira de vencer a crise do capital iniciada em 2008. Essa crise, cujos efeitos começaram a aparecer no Brasil de forma tardia, trouxe à tona a impossibilidade da continuidade do neoliberalismo como modelo político e econômico dominante. Suas contradições, exploração e desigualdades ficaram expostas a olho nu. A expectativa era que houvesse uma revisão dessa política e princípios em todo o mundo. No entanto, para surpresa de muitos, apesar da crise, o neoliberalismo se manteve e assumiu uma faceta ainda pior: mais dura, excludente e desumanizada.

Dardot e Laval (2016) explicam porque o neoliberalismo não só se manteve como também se fortaleceu: o sistema neoliberal vai além de uma ideologia econômica, e se constitui enquanto uma razão, que atua no âmbito político, econômico e individual, permeando todas as esferas da vida cotidiana. Nessa perspectiva,

um elemento que é fundamental para concretização da razão neoliberal é a educação, que deve ser pautada nos princípios da concorrência e competição balizada pelos objetivos do mercado. O novo ensino médio e a BNCC vêm com esse objetivo de educar e adequar o currículo para que os jovens modulem sua visão de mundo e comportamento de acordo com esses princípios. E uma categoria chave para entender como isso acontece é o *empreendedorismo*.

Assim sendo, esse capítulo tem como objetivo principal promover uma reflexão sobre o papel da Lei 13415/2017 e da BNCC como instrumentos da razão neoliberal na educação brasileira. Para isso, realizamos um estudo teórico por meio de revisão bibliográfica e análise documental das duas políticas citadas. Para fins de exposição, esse capítulo será organizado em três tópicos: no primeiro “A razão neoliberal, educação e captura da subjetividade” realizamos uma contextualização sobre a teoria do neoliberalismo enquanto Razão, a construção da subjetividade e a influência nas políticas educacionais. No segundo “Do neodesenvolvimentismo à austeridade neoliberal”, realizamos uma breve historização do cenário político em que se deram as últimas reformas educacionais. No terceiro “BNCC e Novo Ensino Médio: políticas para implementação da educação empreendedora” efetuamos uma análise da categoria empreendedorismo como estruturante da formação proposta para o novo ensino médio na BNCC e como tal proposta é utilizada como instrumento da razão neoliberal na construção da subjetividade dos estudantes e perpetuação do sistema.

A razão neoliberal, educação e a captura da subjetividade

Para compreender o interesse do mercado nas políticas educacionais é importante levar em consideração os principais aspectos do neoliberalismo. O neoliberalismo não é só uma ideologia ou política econômica. É uma razão global que atua em três frentes principais: política, econômica e social. Ao atuar nessas

frentes, a razão neoliberal produz certos tipos de relações sociais, maneiras de viver e subjetividades. Dessa forma, o sistema age formando e construindo as próprias formas de existência da vida humana. O neoliberalismo “comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade e remodela a subjetividade” (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Em relação ao conceito de subjetividade nos ancoramos em Vygotsky, a partir da análise de Molon (2015, p. 118); para a autora na esfera da subjetividade residem a consciência, a vontade, a interação, a afetividade e o pensamento. É a integração entre pensamento e emoção, cognição e sentimento, conhecimento e vivência, em um modo contínuo de transição entre o social e o psicológico, e vice-versa. O mundo é o local onde a subjetividade se forma, tanto o mundo físico e biológico quanto o imaginário, simbólico e social. Assim, os processos de construção social e histórica moldam a formação do sujeito e da subjetividade em um fluxo constante de mudança, evoluindo e se transformando junto com as transformações sociais. Nessa perspectiva, a referência ao social não é “ao social genérico e abstrato, indiscriminado e absoluto, mas ao social constituído e constituinte de sujeitos” historicamente constituídos em condições de vida constituídas historicamente.

Sendo assim, a compreensão da subjetividade é importante para entender como os sujeitos são formados pela realidade social, o que permite a análise da relação entre o desenvolvimento desse conceito e sua interação com o contexto neoliberal. Considerar tal aspecto contribui para o entendimento do porque esse modelo persiste, mesmo em meio às sucessivas crises econômicas, como uma condição permanente, inclusive com a incorporação de seus fundamentos principais na ação coletiva popular.

Uma das características da razão neoliberal é que este é um sistema altamente dinâmico e mutável que se adapta aos diferentes contextos. Gago (2018) ressalta que uma das características fundamentais que mantém o neoliberalismo vivo e enraizado no imaginário social é que ele age de baixo para cima. De acordo com a autora:

Por neoliberalismo de baixo para cima, entendo, portanto, um conjunto de condições que se concretizam para além da vontade de um governo, de sua legitimidade ou não, mas que se transformam diante das condições sobre as quais opera uma rede de práticas e saberes que assume o cálculo como matriz subjetiva primordial e funciona como motor de uma poderosa economia popular que mistura saberes comunitários de autogestão e intimidade com saber-fazer na crise como tecnologia de uma autoempresarialidade de massas (Gago, 2018, p.19)

Nesse sentido, as subjetividades humanas são moldadas e construídas tendo como principal referência o mercado. Isso porque a principal característica da racionalidade neoliberal é a “generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot, Laval, 2016, p. 17). Portanto, o neoliberalismo não se restringe a uma macropolítica, imposta de cima para baixo, ligada apenas a grandes instituições econômicas. Ele opera em múltiplos níveis, combina-se e se articula com diferentes saberes e dispositivos influenciando, se articulando a outros saberes e formas de viver e fazer. Nesse processo, os fundamentos neoliberais se conectam com as diferentes maneiras de organização e resolução da vida (Gago, 2018).

Por conseguinte, a razão neoliberal não se refere apenas à redução do papel do Estado na economia, desregulamentação dos mercados ou privatização de empresas estatais; há também uma busca pela formação de uma nova subjetividade que Dardot e Laval (2016) chamam de subjetivação contábil financeira, que é uma forma de subjetivação capitalista. Essa subjetivação visa a criação de um indivíduo que se perceba como capital humano, cujo crescimento é contínuo e deve se valorizar incessantemente.

A originalidade neoliberal está, portanto, na articulação entre instituições e ação individual. Por um lado, temos a redução do papel do Estado, desregulamentação dos direitos trabalhistas, privatizações, fragmentação da democracia e, por outro, a construção de uma nova dimensão antropológica do ser humano, que se torna um ser humano-empresa. É a formação do agente empreendedor, focado na concorrência como conduta universal

essencial ao capitalismo. De acordo com Dardot e Laval (2016) o mercado não é mais apenas o ambiente onde circulam as mercadorias, mas um processo regulado com motivações psicológicas e competências específicas com sua própria dinâmica:

O mercado é concebido, portanto, como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é autoprodutivo. (Dardot; Laval, 2016, p. 140)

Esse processo de formação se converte em um pilar da realidade social, permeando e regendo todas as áreas da vida, remodelando o próprio indivíduo, reconfigurando-o de um sujeito preocupado com trocas e satisfação de necessidades para um competidor focado no aperfeiçoamento do capital humano (Brown, 2023). O conceito de capital humano foi cunhado por Theodore Schultz, da Escola de Chicago, na década de 1960. A teoria valoriza a educação e o conhecimento como fator de desenvolvimento econômico e social argumentando que cada indivíduo deve aprimorar seu “capital intelectual” por meio de investimentos em sua própria educação, trazendo benefícios tanto para o sujeito quanto para sociedade (Schultz, 1973).

É fundamental compreender que esse conhecimento, essa educação que deve ser aprimorada na teoria do capital humano, é estruturado de acordo com os ideais do mercado. Por conseguinte, o ser humano se orienta de acordo com o mercado que constitui seu processo de formação geral. Daí a importância da educação formal nesse contexto. É preciso construir um ser humano adequado aos princípios neoliberais, tanto para disseminar, promulgar e efetivar seus ideais pautados na concorrência e competitividade do livre mercado, quanto para combater os críticos do capitalismo em si.

Nesse sentido, se o mercado é um processo formativo, se a apropriação do conhecimento é essencial para a hegemonia neoliberal, então, a educação tem o potencial e a responsabilidade de impulsionar essa formação do sujeito. Daí a necessidade das reformas nas políticas educacionais. O neoliberalismo é uma razão

plural, que atua em diferentes frentes e no âmbito do social entende a importância da educação, tanto a formal quanto a informal na construção das subjetividades do sujeito.

É preciso a constituição de um novo ser humano moldado à imagem e semelhança dos princípios neoliberais. Assim, a racionalidade neoliberal se estende a todos os domínios da existência. Para formar esse sujeito neoliberal e competitivo a categoria chave atualmente é o empreendedorismo. O empreendedor é o ator real do neoliberalismo (Dardot, Laval, 2016).

A diretriz da educação passa a ser, então, o empreendedorismo, levando-se em conta a realidade do desemprego estrutural, preparar para o mercado de trabalho, ou formar para empregabilidade não é mais suficiente. É necessária uma formação que alcance o âmago do sujeito, que o transforme, ele mesmo, em uma empresa. Para isso, as políticas públicas educacionais são ajustadas, fragmentadas, visando atender uma proposta educativa que leva em conta o mercado. A referência ideal de formação para escola passa a ser o sujeito empreendedor.

De acordo com Brown (2023), a empreendedorização gera um indivíduo empresarial que se assemelha a um conjunto de investimentos pessoais, projetado para preservar ou aumentar o valor do capital humano. Os trabalhadores nessa dinâmica entram na economia compartilhada e de terceirização, convertendo seus recursos, tempo, redes de contatos e identidade pessoal em oportunidades de capitalização, com o objetivo de enfrentar cortes e recessões econômicas. Esse processo promove uma nova estrutura antropológica, visando uma formação dos trabalhadores que promova uma resiliência diante de períodos de crise econômica.

Então, se na década de 1990 as políticas educacionais no Brasil sofreram reformas para se adaptar aquele momento de reforma do estado para adequação aos princípios neoliberais, visando formar trabalhadores flexíveis, polivalentes, competentes, atualmente as últimas reformas educacionais, além de manter esses princípios, também passaram a pautar a formação dos indivíduos no ideal de empreendedorismo. Isso porque, os trabalhadores têm que

aprender a “se virar” nos múltiplos contextos de crises econômicas. Eles próprios têm que ser capazes de assumir as responsabilidades sobre as desigualdades sociais e econômicas produzidas pelo sistema, criando condições de sobrevivência em meio a essas disparidades e injustiças sociais.

No Brasil, esse ideal de formação do sujeito empreendedor na educação formal apareceu oficialmente a partir das últimas reformas das políticas educacionais: Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), o chamado novo ensino médio e a BNCC, Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

As duas políticas estão interligadas no contexto da legislação educacional brasileira. A Lei 13.415/2017 reformulou o ensino médio, introduzindo mudanças significativas na estrutura curricular, como a flexibilização do currículo e a ampliação da carga horária. Já a BNCC estabelece as competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, incluindo o ensino médio.

Sendo assim, a Lei 13.415/2017 orienta a estruturação e a organização curricular do ensino médio, enquanto a BNCC fornece as bases pedagógicas e os objetivos de aprendizagem para essa etapa. As duas políticas foram constituídas em um contexto histórico e econômico específico no Brasil com o objetivo de atender as demandas da direita conservadora brasileira. Para entender como se deu esse processo, iremos realizar uma breve contextualização daquele momento no país.

Do neodesenvolvimentismo à austeridade neoliberal

Para compreender a mudança de direção política das últimas reformas educacionais no Brasil, é importante refletir sobre o contexto histórico em que elas foram desenvolvidas. Nesse sentido, nesse tópico iremos fazer uma breve contextualização histórica sobre as transformações ocorridas no cenário socioeconômico e político no país nos últimos anos, principalmente no que concerne a trajetória do Partido dos Trabalhadores (PT) e sua derrocada em 2016.

Diferentemente de seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Governo Lula (2003-2010) utilizou elementos relacionados às políticas econômicas e sociais que levaram a um relaxamento em relação aos rígidos fundamentos do neoliberalismo, por exemplo: políticas de recuperação do salário mínimo, financiamento da taxa de juros subsidiadas e programas de apoio a grandes empresas nacionais e políticas econômicas anticíclicas (Boito Jr; Berringer, 2013; Paccola; Alves, 2018).

Esse projeto político e econômico brasileiro foi denominado por alguns autores como neodesenvolvimentismo (Boito Jr; Berringer, 2013, Castelo, 2014). Em suma, essa proposta defendia uma atuação mais forte do Estado para impulsionar o crescimento econômico, favorecer a produção nacional e promover a equidade social, ao mesmo tempo que não eliminava de fato os princípios neoliberais.

Assim sendo, nos 13 anos que esteve no poder, o Governo do Partido dos Trabalhadores (PT) articulou duas correntes ideológicas e econômicas: o modelo neoliberal e o neodesenvolvimentista. Os fundamentos do neoliberalismo continuaram presentes na política brasileira, no entanto, foram tomadas medidas que tentavam atenuar os seus efeitos sociais e econômicos negativos, isto é, o governo vinculou “o programa neoliberal a uma rede de proteção social com intuito de reduzir os altos índices de miséria e pobreza no país” (Paccola; Alves, 2018, p. 272).

Dessa forma, houve uma continuidade na política macroeconômica neoliberal. No entanto, Frigotto (2011) nos alerta que continuidade não significa condução de um projeto estrutural da mesma forma. Em relação às políticas educacionais, quando comparadas às da década de 1990, houve diferenças em relação ao financiamento, com ampliação dos recursos para toda educação básica por meio do FUNDEB, expansão da rede federal de ensino, ênfase em políticas voltadas para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para educação popular e indígena, entre outros.

Um dos motivos da crise política do Governo do PT foi o aprofundamento das políticas neodesenvolvimentistas, no primeiro mandato da presidente Dilma (2011-2014), que atacava os

principais fundamentos do neoliberalismo ortodoxo: superávit primário, câmbio flutuante e meta de inflação. Esse ataque gerou um descontentamento por parte dos setores financeiros, do capital internacional e de grupos políticos que representavam esses setores, como o PMDB (Paccola, Alves, 2018).

A radicalização do neodesenvolvimentismo despertou a reação do capital internacional e seus aliados burgueses brasileiros, que iniciaram uma ofensiva contra o Governo Dilma em 2013. As contradições existentes na frente neodesenvolvimentista, como: capital bancário nacional x capital produtivo nacional, reivindicações das massas trabalhadoras (salário, direitos trabalhistas, terra e etc) x interesses da burguesia interna, entre outros, se tornaram insustentáveis, de forma que a partir de 2013 vários segmentos do topo e base neodesenvolvimentistas “passaram a oscilar politicamente, foram neutralizados ou bandearam para o campo do neoliberalismo ortodoxo” (Boito Jr, 2016, p. 156).

Inicia-se, então, um processo de ofensiva neoliberal restauradora no Brasil, que estimulou as diferentes manifestações de rua contra o Governo Dilma. Esse movimento está atrelado ao fortalecimento da “nova direita” brasileira, que procura combinar o neoliberalismo com autoritarismo social (Freitas, 2018).

No início de seu segundo mandato a presidente Dilma esmoreceu sua política neodesenvolvimentista com cortes nos investimentos públicos, orçamentários e redução da intervenção estatal, seguindo os ideais do neoliberalismo. No entanto, o fraco desempenho na economia associado a denúncias de corrupção e a manipulação da opinião pública pela “nova direita”, por meio da mídia e movimentos como MBL (Movimento Brasil Livre), levaram à derrocada do PT em 2016 (Paccola; Alves, 2018).

De acordo com Freitas (2018, p.15):

combalida ao final de treze ano do poder, a coalização petista, foi vencida por esta “nova direita” que, associada a outras vertentes políticas, organizou com apoio jurídico, parlamentar e midiático o Golpe de 2016, por dentro da “democracia liberal” corroendo suas instituições.

A derrocada do PT orquestrada pela “nova direita” criou as condições para a ascensão do ultraliberalismo no Brasil a partir de 2016. De acordo com Cara (2019, p. 27), o ultraliberalismo era uma “a ideologia política pautada na radicalização da agenda liberal com drástica redução do papel do Estado, inviabilizando direitos sociais sem qualquer comedimento em relação às condições de vida do povo”.

Nessa perspectiva, o golpe jurídico parlamentar além de destituir o PT do poder, veio com o objetivo de implementar um projeto econômico contrário ao neodesenvolvimentismo; um projeto que seria a partir de então, fundamentado nos alicerces do ultraliberalismo, que se expressou em uma nova ofensiva neoliberal. Sendo assim, naquele momento na nova base atual do neoliberalismo brasileiro “o objetivo era exatamente restringir/reduzir/eliminar os direitos sociais dos trabalhadores e as conquistas das camadas populares, em alguma medida preservadas na primeira ofensiva neoliberal” (Rizzotto, 2017, p. 676).

Nesse quadro de perda dos direitos sociais e de privatização do Estado, os rumos da educação são constantemente disputados e entram em cena diversos mecanismos, orientações e formulações de políticas públicas visando obter esse controle. Nessa perspectiva, em 2017, o então presidente Temer propôs e executou uma série de reformas sem um amplo diálogo com a sociedade civil, trazendo consequências negativas para a organização da educação e do trabalho no Brasil.

A Lei n. 13.415/2017, que aborda a reforma do ensino médio, teve repercussões profundas na estrutura educacional do país. Essa legislação, fundamentada em uma perspectiva de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) limitada e fragmentada, resgatou elementos centrais de reformas educacionais anteriores, datando de períodos históricos distintos como a LDB de 1971, lei que instituiu a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau (Brasil, 1971).

Além disso, a BNCC traz como foco a eficiência e padronização dos currículos e do trabalho nas instituições

educacionais o que leva à fragmentação do processo educacional, os professores são frequentemente solicitados a seguir currículos pré-determinados, sem autonomia pedagógica e possibilidade de adaptação às necessidades específicas dos estudantes e realidade socioeconômica das escolas. E, como veremos no tópico a seguir, essas duas políticas estão voltadas para uma educação que tem como princípio norteador o mercado.

BNCC e Novo Ensino Médio: políticas para implementação da educação empreendedora

Desde a sua ascensão o sistema neoliberal tem provado ser um sistema complexo, que envolve muito mais do que prerrogativas econômicas, mas que atua em diferentes âmbitos e espaços da vida social e humana. O neoliberalismo, de acordo com Ball (2014), é um conjunto complexo de práticas organizadas em torno de um “mercado” com penetração em quase todos os aspectos da vida, ou seja, não é apenas uma doutrina econômica ou projeto político. O neoliberalismo abrange “tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas” e envolve o “governo das populações por meio da produção de seres empreendedores ‘dispostos, autogovernáveis’” (Ball, 2014, p. 26).

A razão neoliberal é global é uma forma de fazer o mundo e, nesse processo de “fazer o mundo” no atual momento, o neoliberalismo se apropria de diferentes estratégias e espaços para conquistar poder, moldar relações de trabalho e produzir relações sociais, maneiras de viver e subjetividades, sendo a educação uma delas. No âmbito do trabalho a tecnologia é usada para construção de plataformas de *softwares*, páginas de internet e aplicativos para celulares conectando consumidores, fornecedores, mediando pagamentos, levando a uma nova forma de trabalho precário: a uberização (Slee, 2017), sob uma roupagem de trabalhador autônomo e autossuficiente, empreendedor de si mesmo.

Para que os trabalhadores de forma geral se adaptem a esse processo de precarização é importante a captura da subjetividade e

aí entra em cena o mercado como autoformador, com uma proposta pedagógica que atua tanto na educação formal como informal, para condução do próprio ser humano a partir da célula atual do neoliberalismo: o empreendedorismo. Daí a importância das reformas das políticas educacionais, para adequar a educação a esse processo formativo que é regulado pelo mercado.

No Brasil, esse ideal de formação do sujeito empreendedor faz parte da lógica educacional presente no novo ensino médio, Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e na BNCC (Brasil, 2018). Embora o termo "empreendedorismo" possa não ser explicitamente mencionado na Lei do novo ensino médio, a reforma está intimamente relacionada ao ideário neoliberal de formação e interligada a BNCC no contexto da legislação brasileira.

Nesse contexto, a BNCC associa as bases pedagógicas e os objetivos de aprendizagem para o ensino médio com o empreendedorismo. O documento traz no trecho relacionado à finalidades do ensino médio cinco tópicos que descrevem como deve se estruturar a educação, voltada para acolhimento das juventudes, destes cinco, dois estão diretamente ligados ao empreendedorismo, como podemos ver abaixo:

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o **empreendedorismo** (...)
Prover suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações ...e desenvolvam uma **postura empreendedora** (Brasil, 2018, p. 466, grifo nosso).

A BNCC traz também o empreendedorismo como uma "competência essencial" ao "desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e "empregabilidade" (Brasil, 2018, p. 466). Ao utilizarmos o método dedutivo para analisar essa associação de empreendedorismo como competência essencial para o desenvolvimento pessoal, cidadania, inclusão e empregabilidade vamos chegar aos seguintes teoremas:

1. O desenvolvimento do empreendedorismo é fundamental para o crescimento e a realização individuais.

2. Indivíduos com habilidades empreendedoras estão mais propensos a participar ativamente da sociedade, contribuindo para seu funcionamento e desenvolvimento.

3. O empreendedorismo pode desempenhar um papel na redução de desigualdades e na promoção da participação de todos os grupos sociais na economia e na sociedade.

4. Os indivíduos com habilidades empreendedoras têm maior probabilidade de encontrar oportunidades de emprego e/ou criar seus próprios meios de subsistência.

Por conseguinte, nesse modelo de educação o empreendedorismo passa a ser uma categoria chave para a formação humana; seu desenvolvimento está associado ao sucesso individual, a constituição da cidadania e ao destaque no mundo do trabalho e a inclusão social. A ideia da educação empreendedora, então, defende que ser empreendedor é ter sucesso em praticamente todas as áreas da vida. Os jovens serão educados não para compreender sua própria realidade e se inserir de forma ativa na sociedade, mas para se adequar ao sistema buscando ele próprio soluções para os seus problemas, em uma atitude individualista e que escamoteia os conflitos e desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista.

Essa visão endeusada do empreendedor traz consequências negativas para o sujeito e para a sociedade de forma geral. O empreendedorismo é fundamentado na priorização do individualismo e a busca por lucro pessoal, em uma roupagem nova da ideia de meritocracia. Essa concepção escamoteia o papel do sistema na produção das desigualdades sociais e reforça essas desigualdades, ampliando a exclusão e marginalização sociais. Outro ponto crítico é a precarização do trabalho: uma vez que a formação dos estudantes estará pautada no empreendedorismo, mais e mais jovens irão adentrar o mundo do trabalho assumindo riscos em trabalhos com péssimas condições, sem garantias, estabilidade ou proteção da legislação trabalhistas.

Essa formação pautada no desenvolvimento do ser humano empreendedor está também voltada para que os sujeitos aceitem a

realidade de exploração e desemprego estrutural vivenciadas hoje no mercado de trabalho. Mészáros (2009, p. 560) salienta que:

A admissão de que o desemprego é agora “estrutural” é afirmada com uma lógica que corresponde à sabedoria “analítica” do capital, não para clamar por uma mudança na estrutura (ordem social) na qual tais consequências são inevitáveis. Ao contrário, para *justificar* e manter sua própria estrutura intacta qualquer que seja o custo humano, aceita-se o desemprego estrutural como um traço *permanente* da única estrutura concebível. (...) nada mudou e nada deve mudar, pois, o desemprego é estrutural e, portanto, está aqui para ficar até o final dos tempos.

Na década de 1990 com as transformações em curso nas políticas educacionais para adequação à Reforma do Estado, a máxima utilizada diante da realidade do desemprego estrutural era a educação para formar o trabalhador flexível, polivalente, multitarefas, aquele capaz de se adequar a todas as demandas e tipos de trabalho precários disponíveis. No contexto atual, de condições ainda mais precárias de trabalho, diluição da legislação trabalhista e extinção da maioria dos postos de trabalho formais, o ideal é a educação empreendedora. Isso porque nessa dinâmica atual de organização do mercado de trabalho nem mesmo a formação de um trabalhador flexível e polivalente garante um emprego. Existem milhares de trabalhadores altamente qualificados nos termos e padrões neoliberais, mas não existe emprego disponível para eles.

Ser flexível, polivalente e multitarefas não garante que o sujeito consiga lidar com as crises cíclicas do sistema. O trabalhador precisa sobreviver, o trabalhador precisa se “reinventar”; ele precisa ser capaz de ser ele próprio uma empresa e agir como tal para garantir as condições materiais mínimas para suas condições materiais de existência por conta própria. O projeto de educação agora é focado em uma empreendedorização dos trabalhadores, para que estes sejam capazes de desenvolver práticas de “autoprovisão familiar”, o desenvolvimento dessa competência desenvolve um “novo quadro antropológico para tornar os

trabalhadores mais resilientes em face das recessões econômicas” (Brown, 2019, p. 43).

Esse processo também contribui para a desresponsabilização cada vez maior do Estado com as políticas de justiça social e com a garantia dos bens públicos como educação, saúde, habitação e etc. A responsabilidade para garantir esses bens está a cargo do próprio sujeito, do trabalhador, do cidadão, é ele que tem que ser capaz de “jogar” esse jogo de competição desigual, com regras que não foram definidas por ele e de acordo com suas próprias capacidades que são extremamente limitadas nesse sistema cruel e excludente.

Considerações Finais

As últimas reformas das políticas educacionais no Brasil, Lei nº 13.415/2017 e a BNCC estabeleceram o empreendedorismo como um componente central na formação dos jovens. A educação voltada para o empreendedorismo está alinhada com o ideário neoliberal, destacando-se como uma categoria chave para a formação humana associada na BNCC ao sucesso individual, à cidadania e inclusão social. No entanto, essa visão endossa uma atitude individualista e oculta os conflitos e desigualdades socioeconômicas geradas pelo sistema capitalista.

A ênfase no empreendedorismo como via para o sucesso reforça uma visão meritocrática de sociedade e a autorresponsabilização do indivíduo no contexto das disparidades sociais. Essa lógica negligencia o papel do capitalismo na criação das desigualdades e a exclusão, desresponsabiliza o Estado na garantia dos bens públicos e contribui ainda mais com a marginalização social.

Ademais, a inserção do empreendedorismo nas políticas educacionais emerge como um instrumento da razão neoliberal para garantir a construção da subjetividade dos indivíduos, de modo que eles aceitem a realidade do desemprego estrutural como verdade inquestionável e a impossibilidade de transformação do

cenário social como dado, e pautem a concorrência e competitividade como normas de vida. Nessa realidade, a precarização do trabalho se perpetua como um efeito adverso, pois mais e mais jovens são incentivados a assumir riscos em empregos instáveis e sem direitos trabalhistas, ou desenvolver diferentes tipos de empreendimentos duvidáveis que serão incapazes de lhes garantir condições dignas de vida e trabalho.

Portanto, a reforma imposta pela Lei 13415/2017 e BNCC ao privilegiarem o empreendedorismo como categoria fundamental para formação no ensino médio, contribuem para construção de uma subjetividade que Dardot e Laval (2016) denominam de contábil financeira, formando um sujeito empresarial, que entende que toda a responsabilidade pela garantia das suas condições de vida e trabalho é sua, em um contexto de competitividade, concorrência de um mercado desigual e excludente. Assim sendo, a ênfase na autossuficiência e empreendedorismo minimiza o papel do Estado em garantir a justiça social e reforça a lógica neoliberal individualista de que cada um deve se adaptar e sobreviver por conta própria, perpetuando um sistema que aprofunda as desigualdades sociais e econômicas ao priorizar o individualismo, a concorrência e a competição.

Referências

- BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BOITO Jr., A. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. *In*: Fórum de Economia da Fundação Getúlio Vargas, 9, FGV, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/16866>. Acesso em: 11 dez. 2019.
- BOITO Jr., A. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Crítica Marxista**, n.42, p.155-162, 2016.

BOITO Jr., Armando e BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, nº 47. pp. 94-109. 2013.

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão final, dezembro de 2018. Disponível em: http://basenacionalcom.um.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007... 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 18 mai. 24.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2019.

CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. p. 25-32. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTELO, R. A questão do neodesenvolvimentismo e as políticas públicas (Entrevista especial). *Serv. Soc. Soc.*, n. 119, p. 583-591, jul.set./2014.

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

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Os circuitos balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46, p. 235-274 jan. |abr. 2011.

- GAGO, V. A razão neoliberal: economias barrocas e pragmática popular. Trad.: Igor Peres. 372 p. São Paulo: Elefante, 2018.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad.: Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- PACCOLA, M.; ALVES, G. Neodesenvolvimentismo, neoliberalismo e a correlação de forças nos governos Lula e Dilma. **Plural**, v. 25, n. 2, p. 269-281, 27 dez. 2018.
- SCHULTZ, T. W.. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Trad.: Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- RIZZOTO, M. L. F. **Da expropriação do patrimônio público à expropriação dos direitos do trabalho**: a nova ofensiva neoliberal. *Saúde em Debate*, v.41, n.114, p.675-682, 2017.
- SLEE, T. **Uberização**: A nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

A razão neoliberal e os sentidos da sociologia no Novo Ensino Médio¹

Neville Santos

Apresentação

O presente texto tem por objetivo tecer considerações críticas ao chamado Novo Ensino Médio, tendo a disciplina de Sociologia como foco da análise. A partir de uma breve recuperação da história da disciplina na educação básica, conforme documenta extensa bibliografia, a intenção é identificar os elementos do giro neoliberal na política educacional e a forma como ele afeta particularmente a disciplina de sociologia. O foco não recai em uma análise curricular propriamente dita e sim na maneira pela qual o sentido da Sociologia é afetado pelo perfil do aluno a ser formado pelo Novo Ensino Médio. Este perfil está diretamente relacionado e resulta necessariamente do modelo de política educacional representado pelo Novo Ensino Médio que, por sua vez, carrega como pressuposto um modelo de sociedade submetida à lógica individualista e privada do mercado.

O texto se divide em três partes. Na primeira, o objetivo é retomar o histórico da disciplina de Sociologia na educação básica e resgatar os seus sentidos em face do currículo e da sua relação com os elementos econômicos, políticos e institucionais de diferentes períodos. Na segunda parte, o foco recai no giro neoliberal identificado nas políticas educacionais desde os anos 1990 e na forma como o Novo Ensino Médio reflete, a partir de

1 Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada na mesa redonda “A Sociologia no Ensino Médio e o NEM”, parte integrante do XI Seminário de Sociologia no Ensino Médio, promovido pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, em abril de 2024.

2017, o acirramento na mudança dos sentidos do próprio nível de ensino e particularmente da sociologia. Na terceira e última parte, tecemos algumas considerações a respeito do exposto nas partes precedentes.

O histórico da disciplina na educação básica e seus sentidos em diferentes períodos

Ao contrário do que ocorreu em outros países da América do Sul, a Sociologia é introduzida primeiro na Educação Básica, depois no Ensino Superior (Oliveira, 2013; Meucci, 2015; Liedke Filho, 2003; Miceli, 1989). Nos primeiros anos, devido à ausência de formação em nível superior, o ensino de sociologia se deu por intelectuais “autodidatas” e uma atenção considerável foi dispensada à elaboração de manuais de sociologia (Meucci, 2011, Cigales, 2014). Embora tenha aparecido na educação escolar ainda no final do século XIX, somente em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, foi possível estabelecer um marco para o processo de institucionalização do ensino de sociologia (Meucci, 2015). A Disciplina foi inserida em um contexto no qual prevalecia um esforço de centralização do conteúdo escolar. Meucci (2015) afirma que a mesma lei que introduziu a sociologia no currículo também criou o Departamento Nacional do Ensino, órgão cuja finalidade seria regulamentar e fiscalizar o ensino secundário e superior. Sua presença esteve por muito tempo ligada a outros conteúdos, especialmente de cunho moral, evidenciando uma perspectiva conservadora e positivista. Inserida nos últimos anos da educação básica, assumiu um caráter elitista, de ciência “mais complexa” que deveria vir depois do ensino de outras ciências. Mas o elitismo também residia no fato de que a educação escolar era acessível a uma restrita minoria da população, em que mais de 70% eram analfabetos (Meucci, 2015). Ao ser introduzida nos cursos superiores, esteve presente na Medicina, Odontologia, Farmácia, Engenharia, Arquitetura e Direito (Oliveira, 2013; Meucci, 2015; Guelfi, 2001). Nesse contexto, a introdução do ensino de Sociologia

esteve diretamente relacionado ao projeto de centralização administrativa por meio de um novo pacto federativo, que buscava superar a descentralização do período imediatamente após a proclamação da República (Meucci, 2015). Nos anos 1930, sua presença na educação escolar se relaciona também ao projeto de modernidade encampado pelo Estado Novo (Sarandy, 2007).

A década de 1920, segundo Meucci (2015), destacou-se por ser um período de inquietação social, marcada pela crise da economia agrário-exportadora, pelo questionamento do pacto oligárquico vigente, pela incipiente industrialização que fez surgir novos atores sociais no processo de urbanização. Todos esses elementos somaram água no moinho das críticas aos sistemas político, estético e religioso vigentes. A percepção sobre a necessidade de reformas foi crescendo ao longo da década e abrindo espaço para mudanças políticas e institucionais.

A Sociologia é inserida na educação básica nesse momento, como uma tentativa de atender às expectativas de compreensão das supostas leis naturais que regulavam secretamente a sociedade para, a partir daí, formular instituições “adequadas”. A Sociologia, portanto, tornou-se importante ferramenta para a elite dirigente, assumindo uma postura evidentemente conservadora na sua forma e no seu conteúdo.

Diante dos sinais tão contraditórios e tão dramáticos do processo modernizador, igualmente inquietantes para as diferentes classes sociais – para os oligarcas tradicionais, para os novos operários, para os pobres da área rural – a Sociologia aparecia como um discurso – potencialmente útil para professores das áreas rurais e urbanas – que oferecia inteligibilidade aos processos ao mesmo tempo em que orientaria a acomodação dos conflitos entre o mundo tradicional e o mundo moderno (Meucci, 2015, p. 253).

Contudo, é preciso destacar que nesse contexto havia um debate intenso entre intelectuais católicos conservadores e intelectuais liberais, inclusive no que diz respeito ao que deveria ser ensinado na Sociologia. Os livros de sociologia utilizados no ensino no período refletem esse debate (Meucci, 2011, Cigales, 2014). O

movimento Escolanovista, inspirado em Durkheim, promoveu uma tentativa de cientificização da educação escolar e o ensino de sociologia ganhou também esse significado nesse período.

Em 1931, ainda durante o governo provisório de Getúlio Vargas, foi implementada a Reforma Francisco Campos, que levou o nome do ministro que a conduziu. Impondo de vez a centralização da regulação dos sistemas de ensino, completou a reforma do ensino superior e secundário, equiparando todos os colégios secundários ao Colégio Pedro II e homogeneizando os procedimentos administrativos e didático-pedagógicos em todo o território nacional. Entretanto, a concepção elitista foi de imediato denunciada, identificada no caráter livresco das disciplinas (Meucci, 2015).

O ensino secundário nesse período foi dividido em duas etapas: o fundamental e o complementar, sendo este último um preparatório para admissão nos cursos superiores. A sociologia foi inserida justamente nessa segunda etapa, sendo um conhecimento entendido necessário somente para uma elite privilegiada econômica e politicamente, que tenderia a assumir as posições de poder. A Sociologia assumiu o sentido de conhecimento que permite reorganizar o Estado e prescrever a ordem social. Não à toa, a disciplina assumiu um caráter moralizante e mesmo higienista nesse período, ainda que fosse disputada também por grupos mais liberais – no sentido progressista do termo (Meucci, 2015).

Outros autores vão questionar o ensino de Sociologia no período entre 1931 e 1942 por seu caráter enciclopédico. Também por isso, ela padecia de uma dificuldade de se definir de forma distinta em relação às outras disciplinas já existentes. Esse foi, entre outros, um dos principais motivos para a sua saída do currículo oficial em 1942 (Moraes, 2011). A Reforma Capanema, que excluiu a sociologia do ensino secundário, teve um caráter fortemente burocratizante e estabeleceu vigorosamente o dualismo entre a formação propedêutica e a formação profissional. O ensino secundário passou a ser dividido entre clássico e científico, ambos sem Sociologia. Se a disciplina foi introduzida no ensino

secundário no contexto do acirramento do nacionalismo, que confluíu depois para o Estado Novo, ela foi suprimida justamente no momento em que esse nacionalismo deu sinais de esgotamento no contexto da Segunda Guerra Mundial. Nesse processo, os cursos complementares em que a sociologia era lecionada – cursos esses voltados para preparar os filhos das elites para o ensino superior – foram extintos. A Sociologia não se acomodou nem no ensino clássico, nem no científico. Ao longo dos anos 1940, ao passo que saiu do ensino secundário, foi introduzida na pós-graduação. Em um movimento contraditório, sua presença na educação básica era considerada conservadora, enquanto sua formulação em nível de pós-graduação a vinculou com a capacidade de racionalizar o pensamento e fundamentar uma agenda de modernização e democratização do país (Meucci, 2015).

De 1942 até o paulatino retorno da Sociologia aos currículos escolares com a redemocratização dos anos 1980, parte do conteúdo sociológico esteve presente, mas de forma secundarizada, subsumida ou adaptada às disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, que desempenharam o papel conservador que a Sociologia desempenhou nas décadas de 1920 e 1930. Mesmo em períodos caracterizados como mais democráticos, como o início dos anos 1960 em que a primeira Lei de Diretrizes e Bases foi promulgada, a Sociologia ficou de fora do currículo oficial. Contudo, além do reacionarismo presente na elaboração dessas disciplinas, o processo de tecnificação do ensino médio a partir da segunda metade dos anos 1960 era desfavorável ao tratamento das questões sociológicas de forma mais explícita naquelas disciplinas. A separação das faculdades de Ciências Sociais e Educação, resultante da reforma universitária de 1968, afastou ainda mais a educação e a escola da análise sociológica (Moraes, 2003). A repressão cumpriu papel fundamental no cerceamento do potencial crítico da sociologia em diferentes níveis de ensino, ao passo que ele se manteve vivo em diferentes círculos intelectuais, mais ou menos clandestinos. Podemos afirmar que a Sociologia,

tanto no período mais democrático quanto no mais autoritário entre 1940 e 1980, sofreu por ausência, redução ou subsunção diante da tecnificação do currículo. Somente nos anos 1980 foi superada a profissionalização obrigatória do ensino secundário, abrindo espaço para outras disciplinas, como a sociologia. Nesse contexto, a Sociologia volta a figurar em diferentes currículos estaduais, mesmo sem ser uma disciplina obrigatória em todo o território nacional. É no momento de preparação para a Constituinte que o ensino de Sociologia passa a ser fortemente vinculado à cidadania. Essa vinculação se fortalece ainda mais na medida em que aparece no próprio texto da LDB de 1996.

A vinculação da presença da sociologia na educação básica com momentos de fortalecimento da democracia, como aparece em algumas análises, é uma simplificação anacrônica. É somente da década de 1950 em diante que a ciência passa a ser fortemente vinculada à transformação social e, portanto, o sociólogo passa a se ver como partícipe da mudança, e não apenas um analista externo a ela (Oliveira, 2013). De acordo com a análise de Oliveira (2013), as presenças e as ausências da Sociologia estão mais relacionadas à forma como o currículo é construído e estruturado, face às relações de poder mais amplas, do que com preconceitos ideológicos sobre a disciplina, que é potencialmente crítica, mas pode também assumir um caráter conservador (Oliveira, 2013).

Influenciada por uma noção mais ampla de currículo que passou a se difundir no Brasil nos anos 1990, a LDB/96 não define a Sociologia como disciplina obrigatória, mas como conteúdo obrigatório, devendo ser abordado de forma transversal em outras disciplinas. A consideração de que o currículo vai além das disciplinas é de importância sociológica, entretanto essa mesma compreensão foi um dos fatores para que a Sociologia fosse incluída de forma excludente na LDB, já que na prática nada garantiu que os conteúdos fossem trabalhados. Pelo contrário, a posição da Sociologia refletiu a popularização da chamada pedagogia das competências, que busca conciliar a racionalidade pedagógica com a racionalidade econômica (Kuenzer, 2002), bem

como com os demais elementos das políticas neoliberais adotadas na educação nesse período (Gentili, 1999).

Meucci (2015), em um balanço da experiência remota e recente da sociologia na educação básica, traz elementos fundamentais para compreendermos as condições nas quais a Sociologia foi reintroduzida no currículo nos anos 1990 e 2000 e quais sentidos ela adquiriu nesse período. O período da ditadura empresarial-militar no Brasil deixou como legado perverso um processo acirrado de concentração urbana e fundiária, aumento da desigualdade e da miséria, uma hiperinflação e um déficit muito profundo de direitos sociais, com destaque para educação, saúde, moradia, previdência. A Constituição de 1988 representou um marco histórico na medida em que catalisou as expectativas de redemocratização nas mais diversas esferas da vida social. Os avanços em termos de educação presentes na carta constitucional foram, contudo, regulamentados somente oito anos depois, na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

No que diz respeito à Sociologia, mais uma vez ela retorna como conteúdo de reconhecida importância em um momento de reformulação do Estado, de reelaboração institucional, tal como nos anos 1920 e 1930. No entanto, a contradição desse processo é que a lei não garantiu a obrigatoriedade da disciplina, conforme já apontado. Como saída legislativa, o deputado Padre Roque Zimmermann (PT-PR) assumiu no parlamento a iniciativa de um projeto de lei para alterar a LDB/96, incluindo a obrigatoriedade. Depois de debates e controvérsias, o projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados em 2000 e no Senado, 2001, sendo vetado, ironicamente, pelo sociólogo e então presidente Fernando Henrique Cardoso. Frustrada a tentativa de alteração da lei via Congresso, a pressão foi redirecionada ao Conselho Nacional de Educação, que emitiu parecer favorável somente em 2006.

O ano de 2006 é um momento importante do período anterior ao retorno da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio. Nele foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), que documentam e institucionalizam os novos

sentidos do ensino de sociologia na educação básica. Para além da formação para a cidadania, em um sentido genérico e universalista, as OCNs reforçaram o caráter afirmativo do ensino de Sociologia e também definiram a sua finalidade como ligada ao processo de desnaturalização e estranhamento da realidade social, com base nos temas, teorias e conceitos sociológicos. Ou seja, o documento ancora o ensino de Sociologia nos seus próprios elementos teóricos e metodológicos, dando à disciplina, inclusive, uma significação distinta e mais complexa do que aparece de forma superficial na LDB. Nesse mesmo ano foi publicado o parecer do Conselho Nacional de Educação nº38/06, aprovando a introdução da Sociologia e da Filosofia como disciplinas escolares obrigatórias no Ensino Médio, reconhecendo que o ensino transversal ou interdisciplinar desses conteúdos não estava acontecendo.

O parecer CNE/CEB nº38/2006, de relatoria de Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer, apontou para a inclusão obrigatória da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio. Os argumentos dos relatores em favor da obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio foram, resumidamente:

1. Relevância dos componentes curriculares para o cumprimento das finalidades da educação nacional.

2. Oferta das disciplinas de Sociologia e Filosofia em alguns sistemas estaduais, implicando uma desigualdade no direito ao acesso a esses conhecimentos (destaque aqui para o estudo de Sociologia e Filosofia tratados como direitos).

3. Ausência de meios para garantir o efetivo tratamento transversal e interdisciplinar dos conteúdos de Sociologia e Filosofia, portanto, impossibilidade de cumprir o previsto na LDB/96.

4. Incoerência entre a indicação de um conteúdo apontado como obrigatório pela LDB/96 na forma de conhecimentos e práticas e a lógica disciplinar de organização curricular dos sistemas estaduais de ensino. Se o conteúdo é obrigatório e os sistemas de ensino se organizam por disciplinas, é coerente que o

conteúdo seja ministrado como disciplina obrigatória ao longo dos 3 anos, salvo se a legislação afirmar o contrário.

A Sociologia, junto com a Filosofia, retorna como disciplina obrigatória em 2008. Diferente do que ocorreu nos anos 1920 e 1930, ela não era mais um projeto das elites para as elites. Mesmo porque a escola pública não era mais o lugar das elites, como no passado. Ao contrário, o influxo neoliberal já havia avançado no sentido do desfinanciamento e precarização da educação pública e na simultânea valorização do ensino privado comandado por grupos empresariais especializados na oferta de educação particular, em paralelo com o ensino de caráter confessional. Mesmo dentro dos círculos acadêmicos, a Sociologia não foi unanimemente apoiada enquanto disciplina escolar obrigatória, o que evidenciou que a posição do presidente Fernando Henrique Cardoso ao vetá-la não era um “raio em céu azul”. Desconfianças quanto à descaracterização e vulgarização da sociologia enquanto disciplina escolar embasaram argumentos contrários à sua implementação. A Sociologia, não obstante, retornou ao currículo no interior de um processo de ampliação do alcance do ensino médio como política pública universalista, com vistas à garantia de direitos sociais básicos. Ao longo dos anos 2000, inclusive, o debate público se movimentou fortemente em torno da ampliação de políticas sociais, incluindo aquelas baseadas no princípio da ação afirmativa.

Entre 2003 e 2008 novos conteúdos foram adicionados ao currículo presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em 2003, foi incluída a obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas Afrobrasileiras, por meio da lei 10.639/2003, modificada para acrescentar o ensino de História e Culturas Indígenas na lei 11.645/2008. Em 2005, a Língua Espanhola é incluída como oferta obrigatória – ainda que optativa para o estudante – por meio da lei 11.161/2005. A Sociologia e a Filosofia, como já apontado, retornam em 2008 pela lei 11.684/2008, assim como a Música é incluída pela lei 11.769/2008. Como é possível perceber, os avanços curriculares se concentram nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens. A Sociologia, no entanto, assume uma característica importante de

mediação entre vários conteúdos da área, como é possível perceber na sua incorporação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tanto no seu caráter de exame, quanto no seu papel de indutor do currículo, o ENEM absorve os conteúdos da Sociologia, relacionando-os com os de outras ciências humanas, de modo a torná-la uma espécie de conteúdo integrador (Meucci, 2015). Não à toa, diversas pesquisas recentes apresentadas por pesquisadores de quase todos os estados da federação no Seminário “Sociologia no Novo Ensino Médio”², ocorrido na Fundação Joaquim Nabuco (PE) em 2023, mostraram que os docentes de Sociologia vêm desempenhando em várias escolas um papel importante na tentativa de reorganização das disciplinas e conteúdos do Novo Ensino Médio, seja assumindo a dianteira em novas disciplinas, seja propondo disciplinas em itinerários formativos que visam, ainda que precariamente, reordenar na nova lógica as habilidades atinentes à área, reduzindo os danos causados no currículo pela reforma.

A Sociologia, no entanto, não navega em águas tranquilas desde o seu retorno ao currículo obrigatório. Meucci (2015) destaca que, após a crise de representatividade política iniciada com as manifestações populares de 2013, a Sociologia também vem sendo duramente atacada por movimentos de extrema direita, como promotora de doutrinação ideológica e subversão de valores conservadores. Fortemente vinculada à redemocratização desde a década de 1990, a Sociologia escolar do nosso tempo se ressentiu dos ataques sofridos pela democracia de uma forma geral. Quando a democracia é deslegitimada, a Sociologia como uma de suas expressões na escola também tende a ser deslegitimada. Curioso é, como aponta a autora, que movimentos conservadores como “escola sem partido” atacaram a sociologia justamente no momento de sua consolidação como disciplina científica e de franco desenvolvimento de seu aparato didático na educação básica,

2 O Seminário foi transmitido ao vivo pela internet e pode ser acessado no canal da Fundação Joaquim Nabuco no Youtube: <https://www.youtube.com/c/Funda%C3%A7%C3%A3oJoaquimNabuco/featured>.

representado, entre outros elementos, pelos livros produzidos no bojo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em outras palavras, o fortalecimento da Sociologia com disciplina científica no ensino médio foi acompanhado pela crítica ao seu caráter pretensamente ideológico.

O retorno da Sociologia como disciplina obrigatória foi acompanhada do aumento do interesse na sociologia escolar como tema de pesquisa. Os encontros da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) foram fundamentais no acolhimento e organização do debate em torno do retorno da Sociologia para o ensino médio nos anos 2000. A SBS criou uma comissão de ensino de sociologia e abrigou o Grupo de Trabalho de Ensino de Sociologia, a partir do qual foi possível desenvolver uma identidade temática nas pesquisas sobre a Sociologia na educação básica (Oliveira e Cigales, 2019). A partir de 2007, vários dossiês sobre o tema foram organizados em revistas científicas, consolidando o subcampo de pesquisa. Formado majoritariamente por docentes envolvidos com as práticas de ensino e estágios supervisionados em cursos de formação de professores de Sociologia, o GT foi fundamental também para refletir sobre e apoiar a formação de professores. A própria SBS passou a se posicionar publicamente sobre o ensino de sociologia pautada no trabalho deste GT. O Encontro Nacional do Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), com sua primeira edição em 2009, surgiu do desenvolvimento do trabalho deste crescente grupo de pesquisadores e pesquisadoras. Oliveira e Cigales (2019) citam ainda a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) em 2012 e sua revista, *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)* como avanços importantes do campo, assim como a criação de Grupos de Trabalho voltados para o ensino de Antropologia e Ciência Política nas suas respectivas associações.

Ligada à essa expansão do debate científico e intelectual em torno da sociologia escolar, o número de licenciaturas em Ciências Sociais quase dobrou depois de 2008, na esteira da expansão do

ensino superior e, secundariamente do ensino profissional e tecnológico. Tal expansão conduziu a uma rediscussão do currículo de formação de professores de ciências sociais. A resolução CNE/CP nº12 de 2015 aumentou a carga horária dos cursos de Licenciatura de 2.800 para 3.200 horas, inserindo um conjunto de atividades caracterizados como Prática como Componente Curricular. Respondendo às demandas históricas por valorização de professores, em 2010, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) lançou o primeiro edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, garantindo bolsas para estudantes de licenciaturas, professores orientadores dos cursos de licenciatura e professores das redes públicas para estabelecer projetos voltados para o desenvolvimento teórico e prático de propostas didáticas em diferentes áreas, estando a Sociologia contemplada.

A implementação desse programa contribuiu sensivelmente para a aproximação entre as universidades e institutos federais, de um lado, e as redes públicas de educação básica, de outro. Em 2018, foi lançado o primeiro edital da Residência Pedagógica, programa voltada para as licenciaturas que visa proporcionar um alargamento e aprofundamento da experiência docente pelo estudante concluinte. O edital atual, recém lançado, mudou o foco do estudante concluinte para o estudante recém-formado, o que pode contribuir para manter um vínculo entre o egresso e o curso de licenciatura, aproximar o egresso da inserção profissional na área e diminuir o nível de vulnerabilidade de estudantes que se formam e aguardam oportunidade para ingressar em instituições de ensino como professores.

Por último, Oliveira e Cigales (2019) destacam nesse período pós-2008 o papel que a produção de manuais de Sociologia desempenhou na consolidação do ensino de Sociologia. A produção de manuais de Sociologia remonta ao início do século XX, como já foi dito. Mesmo antes do retorno da sociologia em 2008, já circulavam manuais de Sociologia desde a década de 1980. A especificidade da retomada desse movimento está na inserção da

Sociologia no PNLD e a crescente atenção conferida ao aperfeiçoamento, atualização e criação de novos materiais destinados à docência no Ensino Médio.

O período entre 2008 e 2017 foi um período de consolidação da Sociologia enquanto disciplina escolar obrigatória, de caráter científico e com identidade própria. Os sentidos da Sociologia no Ensino Médio, portanto, mudam de acordo com o contexto histórico, a depender de uma série de fatores que incluem o ambiente político-institucional do país, o modelo de produção econômica vigente e o projeto pedagógico que resulta dos anteriores. O currículo tem um sentido político, bem como as disciplinas ministradas também retiram grande parte de seu sentido das configurações e conflitos de poder colocados em uma época histórica. Qual é, então, o sentido da Sociologia escolar após a reforma do Ensino Médio?

Reforma do Ensino Médio, sua racionalidade neoliberal e os sentidos do ensino de sociologia no Novo Ensino Médio.

Em um interessante artigo publicado em 2000, Acácia Kuenzer se propôs a “desvendar o caráter ideológico do discurso oficial que afirma que o novo Ensino Médio agora é para a vida, em substituição ao modelo que, ao integrar educação geral e profissional em uma mesma rede, era para o trabalho, entendido como ‘não vida’ ” (Kuenzer, 2000, p.15). O “Novo Ensino Médio” ao qual a autora se referia é aquele instituído pela Resolução CNE/CEB nº3, de 26 de julho de 1998, cujos fundamentos legais, políticos e pedagógicos foram dados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394 de 1996. A autora buscou demonstrar que, na prática, as mudanças propostas para o ensino médio nesse contexto atendiam aos interesses da classe dominante, se ajustando aos interesses dos já incluídos, mas no discurso de defesa dessa política ela foi apresentada como pretensamente igualitária – porque findava a cisão entre educação profissional e educação propedêutica – e democrática – porque que se propunha

como ensino médio único igual para todos os estudantes. Esse desencontro entre a realidade e o discurso evidenciava, para a autora, o caráter ideológico da nova política educacional para o ensino médio. Ao mesmo tempo em que alardeava uma adaptação às novas exigências do mercado de trabalho flexível, aumentava a distância entre as classes sociais ao oferecer o mesmo tratamento a grupos muito desiguais de estudantes.

O novo modelo de ensino médio, contido na referida resolução, fez parte do conjunto de políticas educacionais levadas a cabo pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), entre 1995 e 2002. Segundo Kuenzer (2000), tais políticas expressavam o alinhamento da educação brasileira às diretrizes neoliberais então em processo de franca globalização. Esse alinhamento teve como princípio a adaptação da política educacional ao padrão de produção flexível que superaria a lógica fordista de produção em favor do padrão de acumulação flexível. É fundamental destacar este ponto porque, bem sabemos, a política educacional expressa uma proposta de governo que, por sua vez, corresponde a um projeto de sociedade, “fruto da opção política de um grupo que ocupa o poder em decorrência da correlação de forças historicamente dada” (Kuenzer, 2000, p. 17). Sendo uma concepção particular da classe dominante, para que seja convertida em uma afirmação universal, precisa passar por um processo de construção discursiva baseada em uma estratégia de comunicação capaz de “fabricar” um consenso. Como os interesses de classe são necessariamente divergentes, é preciso uma distorção da narrativa para que ela possa assumir a aparência de política pública universal. A construção de um discurso ideológico capaz de cumprir esta finalidade passa pela construção da hegemonia política do grupo interessado e sua legitimação enquanto portador do discurso oficial.

Kuenzer (2000) buscou, portanto, desnudar as concepções políticas e processos de racionalização que estiveram na base desse discurso para indicar seu caráter ideológico e suas contradições. Os interesses de classe emergem como conteúdos dos significados tanto da elaboração da política, quanto da sua implementação. Na

prática, quais mudanças o “Novo Ensino Médio” apresentou no final da década de 1990? Segundo Kuenzer (2000), a transformação do padrão produtivo na direção da flexibilização pressionou os sistemas de ensino para uma mudança na formação e no perfil do estudante do ensino médio. A resposta a essa pressão atendeu tanto uma tentativa de preparar o estudante para o “novo normal” do trabalho flexível, quanto preparar para a vida – leia-se cidadania.

O modelo dicotomizado entre formação geral e formação profissional desenvolvido e fortalecido durante o período ditatorial no Brasil passou a ser compreendido como um modelo dual que não preparava nem para o trabalho nem para o exercício da cidadania. E ainda assim, dualizado, tendia a reforçar a divisão de classes, uma vez que a necessidade de trabalhar tenderia a conduzir os filhos dos trabalhadores majoritariamente para o ensino profissionalizante e a distância em relação à necessidade conduziria os filhos das classes médias e alta majoritariamente para um ensino de caráter mais geral, visando a continuidade dos estudos em nível superior.

A reforma educacional contida na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 buscou, neste contexto, aumentar a oferta do ensino médio em direção à universalização, retirar dele o sentido de mediação entre educação básica e ensino superior e unificar o sistema de ensino, com a ideia de que o ensino médio agora seria “para a vida”.

Nessa expressão, residem os significados últimos da implantação do novo modelo econômico que, ao reduzir os direitos trabalhistas, flexibilizar as jornadas e precarizar as condições de trabalho, borrava a fronteira entre o trabalho e a “vida” (o não-trabalho). O novo Ensino Médio de então deveria dar uma resposta às demandas da acumulação flexível. Sua unificação passou a carregar o pressuposto de que a formação profissional não podia prescindir de uma sólida educação geral, tampouco a formação geral podia prescindir de uma formação efetiva para o mundo do trabalho. Uma educação não técnica, mas tecnológica, que se basearia no domínio teórico-metodológico do conhecimento científico, no desenvolvimento de habilidades sociais, psicológicas

e físicas, apontando para uma síntese entre ciência e trabalho. A tecnologia (em substituição à técnica) seria essa combinação entre o saber fazer e o saber analisar, o saber executar e o saber a pensar. Kuenzer (2000) busca demonstrar o fracasso dessa proposta na prática, uma vez que não foi capaz de dar respostas às novas demandas do mundo do trabalho e, onde avançou, privilegiou somente os já incluídos, aprofundando a desigualdade.

O caráter ideológico do discurso igualitário por trás da Resolução CNE/CEB n.3, segundo Kuenzer (2000), encontra sua expressão mais elevada na afirmação de que a construção de um currículo unitário seria um problema pedagógico, e não um problema político. As mudanças impostas pela reestruturação produtiva desde o final dos anos 1980 substituíram em muitos postos de trabalho as tarefas tipicamente fordistas – processos técnicos simplificados, identificáveis, repetitivos e estáveis – por tarefas mais complexas que demandam maior conhecimento científico, outras capacidades cognitivas ligadas à crítica e à criatividade, em um ambiente em que a informação e os recursos digitais adquirem centralidade. Assim, a ideia de uma educação tecnológica assume o lugar do ensino dual cindido entre o aprendizado geral e o aprendizado técnico.

As novas formas de mediação do conhecimento passam não somente pela organização do trabalho, mas pela mudança de paradigma cultural. Sem dúvida, um novo paradigma econômico, político e cultural exigem uma nova pedagogia. Contudo, a produção de uma nova proposta pedagógica que dê conta das mudanças no processo produtivo não se resume a um problema pedagógico. Para Kuenzer (2000), constitui um problema eminentemente político. Não basta proclamar o “novo” por decreto. Não basta substituir o “técnico” pelo “tecnológico” nos documentos oficiais. Esse formalismo restrito ao âmbito pedagógico consiste em uma cortina de fumaça que encobre a realidade do modelo econômico nacional, sua enorme desigualdade constitutiva de sua posição periférica e dependente no contexto global.

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, *por meio de uma nova concepção*, é ingenuidade ou má-fé (Kuenzer, 2000, p. 21).

Em outras palavras, a autora defende que a expressão material da escola em nível médio no Brasil é produto do modelo de organização econômica e política do capitalismo, da relação entre capital e trabalho. A dualidade da escola corresponde à estrutura de classes. Uma escola unitária não encontra condições de se concretizar nesse modelo de sociedade. A quem interessaria, então, a defesa de um modelo meramente formal de escola única? Aos já incluídos, responde a autora. O domínio tecnológico exigido no contexto do mercado de trabalho neoliberal estará mais disponível quanto mais alta for a posição do indivíduo na estrutura de classe. A socialização primária necessária para preparar o estudante para uma escola unitária como a que a nova resolução estabelece não está disponível igualmente para todas as crianças. O acesso às novas tecnologias da informação, ao aprendizado das habilidades sociais, emocionais e tecnológicas estão desigualmente distribuídos. A unificação do nível médio não apenas não resolveu o problema da dualidade, como reeditou o caráter elitista da educação no Brasil, uma vez que o ensino médio continuou, na prática, a ser uma etapa preparatória para o ensino superior, este sim, capaz de desenvolver habilidades específicas para a formação de um profissional autônomo – hoje vemos que essa “promessa” parece encontrar dificuldades em se cumprir. Em que pese o processo de ampliação da oferta de ensino médio no Brasil, os resultados continuam, ainda hoje, insatisfatórios, já que o modelo econômico favorece a corrosão da capacidade de financiamento de políticas públicas por parte do Estado e a preponderância do capital financeiro especulativo que drena os recursos públicos para a iniciativa privada.

Nesse cenário de fim de século, descrito por Kuenzer (2000), a contradição é que, mesmo em um modelo de ensino médio que se

queria unitário, se acirrou a polarização das competências. De um lado, a grande maioria da população não ultrapassava a educação básica, tendo acesso a ocupações precarizadas e informais, agora sob a égide da ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo. De outro lado, a educação científico-tecnológica propriamente dita se restringiu a um número muito pequeno de trabalhadores, competindo entre si, com exigência cada vez maior de continuidade nos estudos e especialização.

Na linha do que defendeu o Banco Mundial ao longo dos anos 1990, o investimento na universalização do ensino médio, na formação profissional e no ingresso massivo no ensino superior seriam esforços demasiados para a formação de um trabalhador que não teria direitos e estabilidade como no modelo fordista, que enfrentaria um cenário de redução de postos de trabalho em um ambiente de mudança constante nos paradigmas tecnológicos (Kuenzer, 2000). Essa lógica, pautada na racionalidade econômica neoliberal, defende que a escolarização fundamental é suficiente para a maioria da população, bastando implementar programas complementares para correção de fluxo idade/série. “Essa reforma constitui-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos [19]40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe” (Kuenzer, 2000, p. 24).

Em suma, a universalização do ensino médio exigiria um esforço político e um investimento de tal monta que levaria décadas para o seu alcance efetivo. A superação da dicotomia entre ensino técnico e ensino propedêutico é um problema político, não pedagógico. É um problema de decisão política, de escolha por um outro modelo de sociedade. No que diz respeito à escola, uma mudança no modelo de ensino médio passa por investimentos pesados em infraestrutura, equipamentos, contratação e qualificação de docentes, o que não estava no horizonte no final do século passado, e assim segue na terceira década do presente século. Na medida em que a formação profissional é deixada para

o ensino superior, a noção de ensino médio unitário vai por água abaixo. A ideia de um ensino médio em modelo único, com uma parte diversificada que permite inclusive habilitação profissional, visando tratar de forma igual os desiguais, apenas aprofunda a desigualdade.

Diante dessa análise realizada por Kuenzer (2000) a respeito do Novo Ensino Médio implantado nos anos 1990, cabe perguntar: e o Novo Ensino Médio de 2017? O que traz de novo e de semelhante em relação ao dos anos 1990? Quais são os elementos centrais da política e da economia que conduzem o projeto de sociedade contido na Reforma recente? Como se dá a reorganização do currículo? Qual é o sentido da Base Nacional Comum Curricular no atual contexto? E, por conseguinte, qual é o sentido da Sociologia no Novo Ensino Médio?

Michel Temer (PMDB) iniciou seu governo em agosto de 2016, após um golpe jurídico-parlamentar imposto à presidenta Dilma Roussef (PT) e publicou, como primeiro ato enquanto presidente, a Medida Provisória 746/2016, que implementou a “Reforma do Ensino Médio”. Sem qualquer debate com docentes, estudantes, pesquisadores e sistemas de ensino, pôs em curso uma reforma por meio de um instrumento destinado às medidas de justificada urgência. Como motivos para tal urgência, o documento apresenta afirmações tais como a necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas (que estariam inadequadas para as demandas do mundo do trabalho), organizar os conhecimentos em áreas de formação de acordo com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), adequar a formação aos quatro pilares propostos por Jacques Delors, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Como é possível constatar, tais elementos passam longe de fundamentar o caráter de urgência da medida provisória. Tais justificativas ligam diretamente o sentido da nova reforma do ensino médio ao sentido da reforma ocorrida nos anos 1990. Portanto, ainda que se apresente como nova, a reforma iniciada em 2016 recoloca velhos atores, velhos discursos e velhos objetivos.

Não saiu por um passe de mágica da cabeça do presidente ou do então ministro da educação, mas de um *lobby* já conhecido. Um dos principais elementos da reedição do discurso baseado em competências dos anos 1990 é a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (Silva, 2018).

Como bem explica Silva (2018), nas várias audiências públicas realizadas após a publicação da medida provisória em 2016, os representantes do governo apresentaram como argumentos em defesa da reforma a estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o fraco desempenho dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), a necessidade de profissionalizar os estudantes do ensino médio em face do baixo número dos que ingressavam no ensino superior, a urgência em reduzir o número de disciplinas que sobrecarregariam os estudantes nesta etapa de ensino. Todas essas justificativas têm um denominador comum, que é uma perspectiva economicista baseada na articulação com o setor privado. Para atingir tais finalidades, a reforma buscou alterar a organização curricular do ensino médio, bem como sua forma de financiamento³.

Do ponto de vista do currículo, aqui interessa particularmente a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de sociologia e filosofia. Tidas por alguns governos ao longo da história do Brasil como conhecimentos subversivos e ameaçadores à ordem burguesa, desnecessários à formação do trabalhador, tais disciplinas, que haviam retornado como obrigatórias ao currículo em 2008, voltaram a figurar apenas como conteúdos obrigatórios, sem necessariamente serem disciplinas, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Outra mudança que gerou grande polêmica foi o reconhecimento do “notório saber” para fins de docência no itinerário de formação técnica e profissional, permitindo pessoas sem formação adequada assumirem

3 As mudanças propostas na forma de financiamento escapam ao escopo de análise deste artigo.

disciplinas organizadas pelos sistemas de ensino. Tal mudança nitidamente aprofunda a precarização da docência e compromete a qualidade da educação profissional. Ainda sobre o currículo, a medida provisória introduziu uma divisão separando a formação básica baseada na BNCC e os itinerários formativos, com cinco possibilidades, a serem organizados e ofertados pelos sistemas de ensino: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional, dos quais os estudantes escolheriam apenas um, de acordo com a oferta da escola. Esta mudança imprime uma alteração significativa no sentido de “educação básica” enquanto formação comum, conferido pela LDB de 1996. Outras mudanças implementadas dizem respeito à circunscrição de obrigatoriedade apenas para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos desse nível de ensino, bem como obrigatoriedade apenas da língua inglesa como língua estrangeira, além da possibilidade de reverter recursos públicos para que o setor privado ofereça o itinerário de formação técnica e profissional. A normatização de uma base nacional comum curricular já estava prevista na LDB de 1996 e foi fundamentada na lei 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE).

Após a aprovação da LDB de 1996, o número de matrículas no ensino médio quase triplicou. O incremento de estudantes nesse nível de ensino suscitou debates e disputas em torno do seu sentido e finalidades (Silva, 2018). A reforma de 2016 recuperou o espírito das proposições contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais promulgados em 1998, com base na LDB de 1996, evidenciando a retomada de um discurso parcialmente derrotado ao longo dos anos 2000 e amplamente criticado desde seu surgimento. Esse discurso se assenta na noção de competências, base sobre a qual o currículo é elaborado na BNCC. Tal noção foi, na década de 1990, amplamente vinculada às ideias de competição e competitividade que passaram ao centro da análise das mudanças no mercado de trabalho decorrentes do processo de reestruturação produtiva

(Silva, 2018). A ideia de flexibilidade jogou sobre o indivíduo a responsabilidade por sua formação e inserção no mercado de trabalho (empregabilidade) suplantando o entendimento de que seria necessário um sistema de geração de emprego e proteção do trabalho baseado em políticas públicas tendo o Estado com papel de agente dinamizador.

A noção de competências retornou na reforma de 2017, reproduzindo a tentativa de implementar uma educação de caráter instrumental, sujeita ao controle dos agentes do mercado e voltada para atender às exigências desses mesmos agentes. A capacidade crítica, a autonomia de pensamento, a necessidade de construir um mundo mais justo e igualitário foram secundarizadas. Embora apareçam aqui e ali no texto, não passam de referências formais e vazias de conteúdo. A noção de competências está diretamente ligada a critérios de eficiência e produtividade, com vistas a formar não um sujeito crítico, mas um trabalhador adaptado às condições precárias do mercado de trabalho contemporâneo, um *homem empresa* (Dardot e Laval, 2016). As referências à cidadania, do mesmo modo, aparecem com frequência destituídas de qualquer conteúdo crítico e participativo – uma vez que o Estado passa a ser tomado como uma empresa – mas apenas restrito à uma noção de indivíduo dotado de iniciativa própria no mercado e que, portanto, é responsável pelo seu destino, pela governança da sua biografia.

A homologia entre os atributos de uma empresa e os atributos do tipo de trabalhador esperado pelo mercado ilustram o cerne da razão neoliberal, na formulação de Dardot e Laval (2016): a competitividade está para a empresa como a empregabilidade está para o indivíduo; a resiliência empresarial está para a empresa como a adaptabilidade está para o indivíduo; o empreendedorismo por fim, se coloca como a síntese da homologia entre os objetivos de uma empresa e os objetivos de um indivíduo no mercado. O caráter ideológico dessa formulação se descortina pelo caráter de uma formação administrada, porque subordinada aos interesses e à lógica mercantil. O valor do conhecimento, nessa chave, limita-se

à sua aplicabilidade prática imediata em um sentido utilitarista, pragmático e a-histórico (Silva, 2018).

Não que o currículo decorrente da LDB de 1996 não mereça críticas à sua forma e conteúdo. Contudo, o esforço de discussão ao longo dos anos 2000 na tentativa de reorganização foi superado pelo modelo da reforma em vigor, ocorrida à revelia da escola e de seus atores fundamentais. O caráter prescritivo do currículo projetado por *Think Tanks* neoliberais ignora as experiências e conhecimentos acumulados por docentes, estudantes e escolas ao longo do tempo. A busca de legitimidade por meio de consultas formais a segmentos do campo educacional não garantiu e não garante a legitimidade de fato. Mesmo não sendo ouvidos, os educadores reinterpretem os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados no chão da escola. Quando possível, alguns subvertem seus sentidos para se aproximar daqueles objetivos contidos na Constituição.

É importante destacar que, ao longo dos dois primeiros governos Lula e dos dois governos Dilma (considerando o segundo governo interrompido), houve um esforço para “reformular” a LDB. Não se trata de um esforço coordenado que se constituía como uma reforma de fato, mas um conjunto de alterações feitas por meio de leis que buscaram garantir e regulamentar o que não havia avançado com a LDB de 1996 ou mesmo com as diretrizes curriculares nacionais de 1998. Por exemplo, a demanda histórica do movimento negro para a inclusão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira foi incorporada na lei 10.639/2003, que altera o artigo 25º da LDB. Conforme já mencionamos, a história e cultura indígena foi adicionada mais tarde a esse dispositivo, originando a lei 11.645/2008, a sociologia e a filosofia foram incluídas como disciplinas obrigatórias em 2008. Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2 de julho de 2015 buscou avançar, com muitos limites, na proposição de diretrizes para formação inicial e continuada de professores de forma a dar conta dos conteúdos e objetivos acrescidos à LDB ao longo do tempo. Esses são apenas alguns exemplos de alterações na legislação que

podemos hoje, retrospectivamente, considerar como um processo de reforma da LDB de 1996, muitas delas incorporando críticas dos movimentos sociais, pesquisadores, intelectuais e professores. As próprias diretrizes de formação de professores foram posteriormente alteradas – Resolução CNE/CP nº2 de dezembro de 2019 e Resolução CNE/CP nº1 de outubro de 2020, para dar lugar às expectativas rasas da reforma curricular também na formação inicial e continuada de docentes.

Qual é, então, o sentido do ensino de sociologia no “Novo Ensino Médio”? Pesquisadores e pesquisadoras em todo o território nacional têm se debruçado sobre as transformações de conteúdo e sentidos do ensino médio decorrentes da reforma de 2017. Interessa aqui indagar especificamente qual o sentido que o ensino de Sociologia assume de acordo com o currículo e os documentos oficiais. Cabe recorrer a um autor bastante conhecido da Sociologia para tecer uma reflexão crítica a respeito. Um dos objetivos que aparecem frequentemente nos currículos e planos de ensino desenvolvidos na disciplina de Sociologia no ensino médio é o estímulo ao desenvolvimento de uma imaginação sociológica. A noção cunhada e desenvolvida pelo sociólogo estadunidense Charles Wright Mills em livro homônimo em 1959, é recorrente quando se trata a Sociologia, seja de forma introdutória, seja em termos metodológicos. Imaginação sociológica consiste na capacidade de articulação – baseada em informações factuais e no uso da razão – entre a experiência de um indivíduo e o seu contexto sócio-histórico. A primeira lição de sociologia daí derivada, segundo o autor, é que as possibilidades e limitações de um indivíduo são dadas pelo tempo histórico, assim como cada um exerce alguma influência, por menor que seja, no curso da história. Além disso, constitui a imaginação sociológica uma forma de autoconsciência fundada no sentido social e histórico do indivíduo na sociedade, do cruzamento entre biografia e história.

Essa noção nos oferece um parâmetro para afirmar que a Sociologia, no sentido que adquire no Novo Ensino Médio, tende a ser esvaziada do seu sentido propriamente científico. Vale retomar:

o parecer CNE de 2006, que aponta a necessidade de inserir a Sociologia como disciplina obrigatória, afirma que a disciplina deve se fundamentar em suas próprias tradições teóricas e metodológicas, para além do cientificismo positivista característico dos anos 1920 e 1930 e para além do sentido difuso de formação para o trabalho e a cidadania. No sentido estrito, o objetivo da Sociologia no ensino médio é, por meio de suas teorias e estratégias metodológicas, construir, de acordo com o nível de complexidade dos estudantes, a imaginação sociológica. Ensinar os adolescentes e jovens a indagar a realidade por meio de perguntas da ciência sociológica e buscar respostas por meio de suas teorias e estratégias metodológicas. A não obrigatoriedade da disciplina, sua carga horária reduzida ou mesmo a sua subsunção a temas como empreendedorismo, inteligência emocional, ou superficialidades do gênero, a coloca sob controle e administração, por meio da ideologia individualista da autonomia juvenil. A presença sem regularidade e estabilidade do conteúdo da sociologia em disciplinas optativas de itinerários formativos criados dentro dessa lógica da escola como empresa (Laval, 2019), se não a faz desaparecer, dilui o conteúdo crítico e científico da disciplina.

A sociologia, imbuída do espírito da reforma, assume um caráter antissociológico, porque é colocada em bases anticientíficas, bases ideológicas a serviço da formação de indivíduos vistos como empresas individuais. Outros capítulos deste livro já deram conta da análise pormenorizada de componentes como o projeto de vida, por exemplo. Nessas análises ficou explícito o discurso (implícito) que opera uma cisão entre sujeito e estrutura, entre biografia e história. Para os objetivos deste capítulo, vale apenas reforçar a necessidade de, identificados esses mecanismos ideológicos, combatê-los com veemência, seja no “chão da escola”, seja no debate público, e mesmo na disputa política pelo poder de influenciar as políticas públicas. A razão sociológica se contrapõe à razão neoliberal, sendo esta última objetivo de crítica da primeira. A resistência da razão sociológica à submissão diante da racionalidade individualista significa a resistência à objetificação

das relações sociais, a resistência à transformação do próprio conhecimento sociológico em mercadoria disponível no mercado dos bens educacionais.

Este capítulo foi finalizado logo após publicação da Lei 14.945, de 31 de julho de 2024, que sanciona o texto final proveniente da tramitação do projeto de lei 5.230/2023. Antes de partir para as considerações finais, cabe recuperar brevemente a sua trajetória. O projeto de lei resulta da iniciativa do governo federal de “reformular a reforma” do ensino médio. Duramente criticada, a reforma foi colocada em questão no terceiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva. Com pressões de professores, pesquisadores, especialistas em políticas públicas educacionais, estudantes, o governo vinha sendo cobrado pela revogação da reforma, de modo a fazer os sistemas de ensino voltarem ao regramento anterior, enquanto se ganhava tempo para discutir uma mudança decorrente da efetiva participação das comunidades escolares no processo. O governo, no entanto, alegando dificuldades em encontrar correlação de forças favorável no Congresso Nacional, elaborou e propôs ao legislativo o projeto de lei 5.230/2023, que pretendia corrigir alguns pontos da reforma no sentido de “diminuir seus danos”. O projeto foi recebido pela Câmara dos Deputados que, ironicamente, elegeu do deputado Mendonça Filho (União-PE) como relator da matéria. Exatamente o deputado que, enquanto ministro da educação, se encarregou do processo de elaboração e envio da medida provisória que reformou o ensino médio no governo de Michel Temer.

Dentre as alterações propostas pelo projeto de lei 5.230/2023, estavam:

* Aumento para o mínimo de 2.400 horas na formação geral básica, ficando 600 horas para os itinerários formativos, totalizando 3.000 horas em 200 dias letivos (a reforma tinha colocado o teto em 1.800 horas, com 1.200 para os itinerários formativos).

* No caso da escolha pelo itinerário de formação técnica e profissional, o estudante terá uma formação geral básica de 1.800. Outras 300 horas serão cursadas em disciplinas da Base Nacional

Comum Curricular, mas destinadas ao aprofundamento em disciplinas diretamente relacionadas com a formação técnica e profissional oferecida. As demais 900 horas serão cursadas exclusivamente em disciplinas do curso técnico ou profissional escolhido pelo estudante, totalizando 3.000 horas em 200 dias letivos.

* Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física voltam a ser disciplinas obrigatórias da formação geral básica na BNCC.

Objeto de debate e controvérsias, permaneceu no texto da lei que, em casos excepcionais, o ensino médio poderá ser mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino.

Consta no texto final que os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofereçam o aprofundamento integral de todas as áreas de conhecimento, exceto o ensino profissional, organizadas com, no mínimo, dois itinerários formativos de áreas diferentes. Como os itinerários serão formatados de acordo com as possibilidades e demandas dos contextos locais, o estudante poderá optar por uma complementação com itinerários focados em duas áreas diferentes. Permanece o desafio da oferta de itinerários suficientes na maioria das escolas. Do total de municípios brasileiros, 51% possuem apenas uma escola pública de ensino médio. Considerando o tamanho dos municípios e a situação de vulnerabilidade social da maioria deles, é possível deduzir o nível de dificuldade para que esse objetivo seja alcançado.

Nas escolas que ofertarem o itinerário de formação técnica e profissional, a implementação poderá ocorrer por meio de cooperação técnica entre as secretarias estaduais de Educação e as instituições de educação profissional, preferencialmente públicas. A Câmara aprovou o trecho adicionado pelo Senado que determina que os entes federados estabeleçam cooperação técnica com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A possibilidade de estabelecimento de cooperação técnica com a iniciativa privada permanece sendo uma das grandes

preocupações, uma vez que abre possibilidade de inserção de grandes grupos empresariais na oferta de educação pública.

Vale ressaltar ainda que o novo texto prevê que comunidades indígenas e quilombolas tenham suas especificidades respeitadas. As primeiras poderão, inclusive, ministrar os conteúdos nas suas línguas maternas. Estudantes de escolas comunitárias no âmbito da educação no campo poderão ter acesso, como os estudantes de baixa renda, à bolsa integral do ProUni para cursos de ensino superior em faculdades privadas e às cotas de 50% vagas em instituições federais de educação superior, bem como poderão participar do programa Pé-de-Meia⁴. Por outro lado, a língua espanhola continua como não obrigatória. E as disciplinas elencadas nas áreas de formação geral básica, incluindo Língua Portuguesa e Matemática, não tem garantia de oferta nas três séries do ensino médio. Em suma, o projeto de lei elaborado pelo governo sofreu alterações na Câmara, foi enviado ao Senado, que também fez mudanças no texto, enviando-o de volta para a Câmara. Após debates e impasses, sem qualquer avanço substantivo ou vontade política pela revogação completa da reforma, foi aprovado um texto substitutivo apresentado pelo relator, resultante de acordo com o governo. Mantendo os retrocessos fundamentais já elencados, a lei 14.945/2024 oficializa a "reforma da reforma", que figura como uma dura derrota da educação pública diante das *think tanks* neoliberais que, a cada dia, aumentam seu poder de influenciar os rumos da escola brasileira.

Considerações finais

Pensando nos sentidos da sociologia no ensino médio, é possível afirmar que a reforma implementada em 2017 retira o caráter científico da sociologia. Após o parecer de 2006 e o retorno

4 Programa criado pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que oferece incentivo financeiro a estudantes do ensino médio de colégios públicos para estimular a permanência e a conclusão dos estudos, além da participação em exames educacionais nacionais e subnacionais.

implementado pela lei de 2008, passou a ser obrigatória como disciplina e a basear seu currículo e suas estratégias de ensino nas suas próprias tradições teóricas e metodológicas. Em outras palavras, deixou de ser um conjunto de conhecimentos obrigatórios, tratados (quando tratados) como conjunto de conceitos difusos, sem organicidade e identidade, para assumir o *status* de uma disciplina científica fundamental à formação básica. Isto se materializou e consolidou no período de 2012 a 2017, inclusive com a inserção da sociologia no PNLD.

Os livros didáticos, ao longo do tempo, vinham buscando apresentar aprimoramentos nesse sentido, aumentando o rigor analítico, sem perder a conexão com a linguagem e o nível de complexidade do estudante de nível médio. Após a reforma, tal como aparece na BNCC, a concepção de Sociologia foi alterada para, em primeiro lugar, voltar a ser não mais do que aquilo que era antes do parecer do CNE de 2006: um conjunto de conhecimentos sem delimitação e identidade científicas. Não mais obrigatória como disciplina, a Sociologia voltou à marginalidade que ocupava no contexto da LDB de 1996.

Atualmente, temos um processo de acirramento das pressões mercadológicas sobre o currículo, se refletindo na sociologia enquanto conjunto de conhecimentos destinados a “promover a cidadania”, “preparar para o trabalho”, “contribuir para a resolução de conflitos”, “pensar o lugar da juventude no mundo contemporâneo”, “formar jovens autônomos e empreendedores”, enfim, um conjunto de objetivos difusos e superficiais, que não estão ancorados nas tradições teóricas e metodológicas próprias das Ciências Sociais.

Ao contrário, servem a uma perspectiva de formação voltada à adaptação dos estudantes para uma organização da economia em que as trajetórias profissionais não mais terão um lastro em um sistema de relações de emprego protegidas. Trata-se de naturalizar a precariedade, deslocando a discussão da relação entre capital e trabalho para a responsabilização individual do sucesso ou fracasso nas trajetórias laborais. Além do esvaziamento de

conteúdo e da *desdisciplinarização* a que a sociologia – mas não somente a Sociologia – foram submetidas, a construção do currículo dessa disciplina, bem como de várias outras de caráter comum ou componentes de trilhas ou itinerários formativos passa por um processo de *desociologização*, uma espécie de *pasteurização*. Quero dizer com isso que disciplinas vazias de suas identidades científicas, somadas à componentes como o projeto de vida, buscam desvincular indivíduo de sociedade, agente de estrutura social, de forma a consolidar a ideia de que a trajetória individual depende apenas do indivíduo, de sua capacidade individual, de suas escolhas, e os resultados são de sua inteira responsabilidade, posto que desconectados das ações dos demais sujeitos ao seu redor e dos condicionantes impostos pelas instituições sociais.

Ao cindir o sujeito que age da estrutura social na qual ele age, o discurso da reforma instaura um sentido antissociológico no ensino médio, em especial no ensino de sociologia, que passa a ter que abrir mão de suas principais ferramentas teóricas e metodológicas para continuar ocupando um espaço – menor, mais difuso e mais instável que antes – na educação básica de nível médio. Esvaziada de seu conteúdo científico, a sociologia, assim como outros componentes como projeto de vida, jogam sobre o indivíduo a responsabilidade por sua biografia, como se suas oportunidades dependessem exclusivamente de suas escolhas ao longo da vida. Essa dissociação entre biografia, contexto e estrutura serve aos objetivos pragmáticos e utilitários da reforma enquanto política de educação cunhada sob a égide da razão neoliberal.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre a Língua Espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 de agosto de 2005.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de março de 2008.

BRASIL. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de agosto de 2008.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de junho de 2008.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de agosto de 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.1, de 27 de outubro de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.2, de 01 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

CIGALES, Marcelo. Dilemas da sociologia no Brasil: análise sobre os manuais escolares de Amaral Fontoura e Fernando Azevedo. **Alabastro**: revista eletrônica dos alunos da Escola de Sociologia e Política de São Paulo. São Paulo, ano 2, v.2, n.4, p.65-78, 2014.

- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T T. (Org.). *Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.
- GUELFY, W. P. A Sociologia como disciplina escolar no Ensino Secundário brasileiro (1925-1942). 2001. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
- KUENZER, Acácia Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº70, abril/2000.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LIEDKE FILHO, E. D. Sociologia Brasileira: tendências institucionais e epistemológico-teóricas contemporâneas. **Sociologias**, n. 9, p. 216-245, 2003.
- MEUCCI, S. **Institucionalização da Sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2011.
- MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. *Ciências Sociais Unisinos*. São Leopoldo, v.51, n.3, p.251-260, 2015.
- MICELI, S. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. *In*: MICELI, S. (Org.). **História das ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Editora Vértice/Idesp/Finep, 1989. p. 72-110.
- MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.
- OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v.35, n.2, p.179-189, jul-dec, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo. O ensino de sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017.

Revista Temas em Educação. João Pessoa, v.28, n.2, p.42-58, 2019.

SARANDY, F. O debate acerca do ensino de Sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950: ciência e modernidade no pensamento educacional brasileiro. **Revista Mediações**, v. 12, n. 1, p. 67-94, 2007.

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.

WRIGHT MILLS, Charles. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Sobre a organizadora e os organizadores



Kamylla Pereira Borges é doutora em Ensino na Saúde pela UnB, Mestre em Educação pela UFG, Graduada em Pedagogia e Bacharel em Fisioterapia. Líder do Grupo de estudos em Teoria Social e Políticas Públicas do IFG (GETESPP), pesquisadora do Grupo de Estudos Panecástica do IFG. Docente do IFG/*Campus* Anápolis, tem experiência na área de educação e saúde, com ênfase nos seguintes temas: ensino na Saúde, trabalho, políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos e precarização do trabalho docente. E-mail: kamylla.borges@ifg.edu.br



Enrico Bueno é professor de Sociologia na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus de Araraquara. Possui graduação em Ciências Sociais e Filosofia, com mestrado e doutorado em Sociologia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. É pesquisador do GETESPP desde 2022. Email: enricobuenodasilva@gmail.com



Neville Santos é bacharel (2007) e licenciado (2008) em Ciências Sociais, Mestre (2010) e Doutor (2016) em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Professor efetivo de Ciências Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG (Campus Anápolis), desde 2011. Membro do Grupo de Estudos em Teoria Social e Políticas Públicas (GETESPP) do Instituto Federal

de Goiás - *campus* Anápolis. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFG-*campus* Anápolis. Supervisiona atualmente o Eixo de Desenvolvimento Econômico e Social do Centro de Referência em Pesquisa e Inovação do IFG. Coordena neste Centro o Laboratório de Políticas Públicas - LAPP/CITELAB/IFG. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as (ABPN). Tem interesse nos problemas relativos às desigualdades raciais e seus desdobramentos na educação, no trabalho, na ciência e tecnologia e nas políticas públicas. E-mail: neville.santos@ifg.edu.br

Sobre as autoras e os autores



Andreia Farina de Faria

Doutora em Sociologia pela UFG. Professora de Sociologia no Instituto Federal de Goiás, **campus** Anápolis. Realiza estudos sobre Gênero, Currículo e Ensino de Sociologia, Violência Obstétrica, Saberes Tradicionais, Feminismos e Estudos Decoloniais.



Armstrong Miranda Evangelista

Graduado em Licenciatura Plena em Geografia, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2000), Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2007) e Pós-Doutorado em Geografia, pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (2018-2019). Atualmente é professor efetivo Associado III da Universidade Federal do Piauí e professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPI, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de geografia, geografia escolar, educação e currículo de Geografia.



Cláudia Helena dos Santos Araújo

Professora e Pesquisadora em Educação do IFG/Anápolis, membra do Getespp. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFG) e no Programa de Pós-graduação em Educação (IFG). Pós-doutorado em Estudos Culturais pela Faculdade de Letras (UFRJ). Doutorado e Mestrado em Educação (PUC-Goiás). Pesquisadora da Cátedra Oscar Sala (USP).



Danilo José Dalio

Docente na área de Ciências Sociais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, *campus* Anápolis. Doutor em História Econômica pela USP, Mestre em Ciência Política pela UNICAMP e Bacharel em Ciências Sociais pela UNESP.



Eliane Gonçalves Costa Anderi

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (1980), mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidade de la Habana (2003) e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2017). Atualmente é professora do quadro permanente da Universidade Estadual de Goiás atuando no curso de pedagogia da Unidade Universitária CSEH Nelson de Abreu Junior na cidade de Anápolis. Atuou na

Educação Básica como professora, coordenadora pedagógica e gestão do Centro de Formação Continuada de Professores. Desenvolve estudos na área de formação de professores com ênfase na política de formação e valorização do trabalho docente, financiamento da Educação Básica e em ensino e aprendizagem de leitura e escrita e alfabetização.



Felipe Micael Almeida de Souza

Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP) e voluntário de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Membro da Comissão de Comunicação e Mobilização do Fórum Municipal Popular em Defesa da Educação Pública de Anápolis (FMPEA).



Guilherme Stecca Marcom

Graduado em Física, Pedagogia e Matemática, mestre e doutor em Ensino de Ciências e Matemática pelo PECIM/ UNICAMP. Pós-doutorado na Faculdade de Educação da Charles University, em Praga, República Tcheca. Experiência na área de Ensino de Física. Atuei na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Atualmente, sou professor efetivo

no Instituto de Física Gleb Wataghin (IFGW/UNICAMP) e no PECIM/UNICAMP.



Laís Faria Mendes

Licenciada em Ciências Sociais pelo Instituto Federal de Goiás (2024) e cursa História pelo Centro Universitário UniFatecie. Ao longo de sua formação, participou de projetos de pesquisas relacionados ao “Mapeamento da militarização de escolas públicas no Brasil entre 2018 e 2022” e sobre a “Saúde mental e as condições de trabalho docente no contexto do ensino remoto emergencial”. Tem interesse pelas áreas em Sociologia da Educação e História da Educação do Brasil.



Leide Dayane da Silva Araújo

Professora efetiva da rede municipal de Castelo Do Piauí. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Superior de Ensino Programus (ISEPRO) (2018), e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) (2021). Pós-graduação em psicopedagogia clínica e especialista em alfabetização. Cursando mestrado em Geografia pela universidade federal do Piauí. Formadora do projeto leitura e escrita na Educação infantil (LEEI).



Marcela Amaral

Educadora feminista, Professora Associada da Faculdade de Ciências Sociais na Universidade Federal de Goiás Docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, com atuação na linha de pesquisa Desigualdades, Diferenças e Violência. Integra o Ser-Tão - Núcleo de Ensino, Extensão e Pesquisas em Gênero e Sexualidade. Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Atua como coordenadora do PIBID - Ciências Sociais / Subprojeto Sociologia, desenvolvendo projetos em escolas públicas e outros espaços educacionais, com ênfase no ensino de Sociologia em articulação com o campo das diferenças na educação, formação de professores, desenvolvimento de dispositivos pedagógicos e enfrentamento da violência na escola.



Marcia Andréa Rodrigues Andrade

Licenciada em Pedagogia e Ciências Sociais, especialista em Educação Profissional, Técnica e Tecnológica pelo IFG; Mestre e Doutora em Sociologia pela UFG. Foi Professora Efetiva da Prefeitura Municipal de Goiânia/GO e Professora Substituta, na área de Educação, do IFG – *Campus* Anápolis. Atualmente é Analista Educacional do Governo do Estado de Pernambuco e Supervisora Pedagógica na Prefeitura de Conde/PB.



Mariana Toledo Ferreira

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (2010), mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2013) e doutorado em Sociologia pela mesma instituição (2018). Atualmente é professora de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), *campus* Formosa. Atua principalmente nos seguintes temas: sociologia do conhecimento, ensino de sociologia e estudos de gênero.



Noah de Melo Machado

Mestrando em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UNESP, *campus* Marília. É bolsista no mestrado do Programa CAPES-DS. Licenciado em Ciências Sociais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), *campus* Formosa. Membro do grupo de estudos “Intelectuais, Esquerdas e Movimentos Sociais”.



Thailane Santos Moura

Mestranda em Sociologia pela UFG-Universidade Federal de Goiás, graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pelo IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - *Campus* Anápolis. Participou como Bolsista do PIBID - Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2018-2020) e no primeiro módulo do Programa de Residência Pedagógica - IFG - *Campus Anápolis* (2020/2/2021/1).



Thiago Macedo de Carvalho

Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGSOL) da Universidade de Brasília (UnB), licenciado em Ciências Sociais pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) e professor de sociologia no cursinho popular Movimento Educação Livre.

ESTA É A 1ª COLETÂNEA ORGANIZADA PELO GRUPO DE ESTUDOS EM TEORIA SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS (GETESPP); SÃO CAPÍTULOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES PESQUISADORES E ESTUDANTES DE DIFERENTES CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E GRADUAÇÃO. O TEMA “REFORMA DO ENSINO MÉDIO, NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS” OPORTUNIZA A PROBLEMATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS INTERFACES COM O NEOLIBERALISMO, RESSALTANDO O PAPEL DA EDUCAÇÃO E AS CONSEQUÊNCIAS DO NOVO ENSINO MÉDIO NESSE CONTEXTO.



REVOGA
NOVO ENSINO
MÉDIO!!!



ISBN 978-65-265-1335-4

